

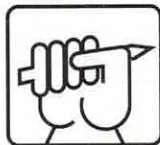
Revista
Chão da Escola





Ronda Infantil - Candido Portinari - 1932 - óleo sobre tela

SISMAC



Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

OUSAR LUTAR!

sismac - cut

OUSAR VENCER!



Índice

Agradecimentos e Apresentação 4 e 5



A Legislação e a formação do professor sem habilitação na Educação Infantil 7

Márcia Barbosa Soczet



Avaliação escolar no Paraná: algumas reflexões sobre o tema 13

Adriane Heller Nadolny | Ana Carolina Soares Duarte | Cláudia Calderari Vianna | Eduardo Rodrigues de Moraes | Fernanda Capote de Oliveira | Luciana Szenczuk | Rosana Gomes Tapado | Rúbia Helena Napolini Coelho | orientação do prof. Odilon Carlos Nunes



O trabalho dos pedagogos frente às políticas públicas e o cotidiano da escola: o caráter de trabalho intelectual do pedagogo escolar 21

Leda Scheibe



Professores e síndrome de Burnout: da onipotência à impotência 25

Patrícia Müller da Costa



Educação no museu: o papel da universidade na democratização do acesso à arte 31

Rose Meri Trojan | Consuelo A. B. D. Schlichta



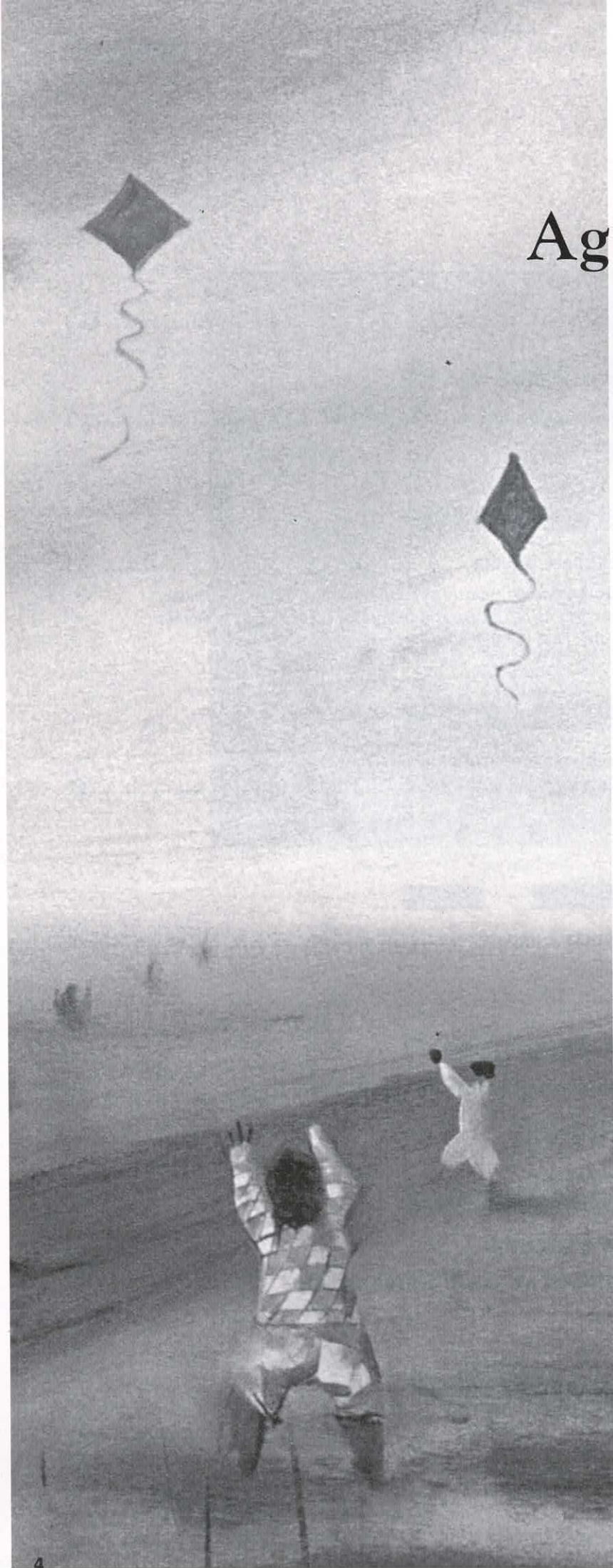
O novo gerenciamento da educação pública: da aparência da modernização à pauperização da escola pública 37

Tais Moura Tavares



Gênero e Educação 45

Josete Dubiaski da Silva | Maria Aparecida da Silva



Agradecimentos

Agradecemos novamente aos professores do Departamento de Planejamento e Administração do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas imensas contribuições na concretização desta edição.

Nossos agradecimentos também aos professores que contribuíram com suas reflexões, nos levando além dos muros da escola em nosso processo de construção coletiva e compreensão enquanto sujeitos: Prof^ª Leda Scheibe (Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSC – e ao Curso de Mestrado da UNOESC / Joaçaba. Representante Regional ANFOPE-SUL – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Prof^ª Tais Moura Tavares (UFPR), Prof^ª Rose Mery Trojan (UFPR), Consuelo A.B. D. Schlichta (UFPR), Prof^ª Josete Dubiaski da Silva (Direção SISMMAC) e Prof^ª Maria Aparecida da Silva (Direção SISMMAC e prof^ª substituta UFPR), Prof^ª Márcia Barbosa Soczek (Direção SISMMAC), Prof^ª Patrícia Muller da Costa (Rede Municipal de Curitiba), Prof^º Odilon Nunes (UFPR), orientador do grupo sobre avaliação escolar no Paraná, e todo o grupo que contribuiu para esse trabalho.

Agradecemos também a cada professor e professora, Pedagogos e Pedagogas da Rede Municipal de Curitiba, que a cada dia constroem coletivamente em seus espaços de trabalho a motivação para o trabalho de todos nós!

Diretoria do SISMMAC

Apresentação

Queridos professores:

É com grata satisfação que apresentamos o 3º número desta revista, para que venha a contribuir com possíveis reflexões no interior das escolas.

O conteúdo desta revista vem reforçar mais um momento histórico em que vivemos, resgatando discussões recorrentes e fundamentais para a educação, como a Educação Infantil, o trabalho do Pedagogo frente as políticas públicas, as relações de gênero, Avaliação Escolar no Paraná, o papel da Universidade na democratização do acesso à arte, gerenciamento da educação pública e Síndrome de Burnout.

Temos a certeza, que essa revista representa mais uma grande vitória para o magistério municipal que soma-se a tantas outras já alcançadas!

No entanto, ainda podemos e devemos ir além! É no embate de idéias, somando, ampliando as discussões no espaço escolar, mas tendo a certeza de que os muros da escola não são o limite, que continuaremos a garantir o debate, e fazer frente às políticas que venham contra uma educação pública, de qualidade, formadora de cidadãos e não excludente, com a qual tanto sonhamos!

A gestão "Ousar Lutar, Ousar Vencer" tem a imensa alegria em somar mais essa conquista, um espaço que é de todos nós, e que juntos construímos, e continuaremos construindo.

Que essa edição da revista possa ser mais uma semente plantada em nossas consciências, acerca da importância de um projeto coletivo de educação, que nós, professores, educadores, queremos!

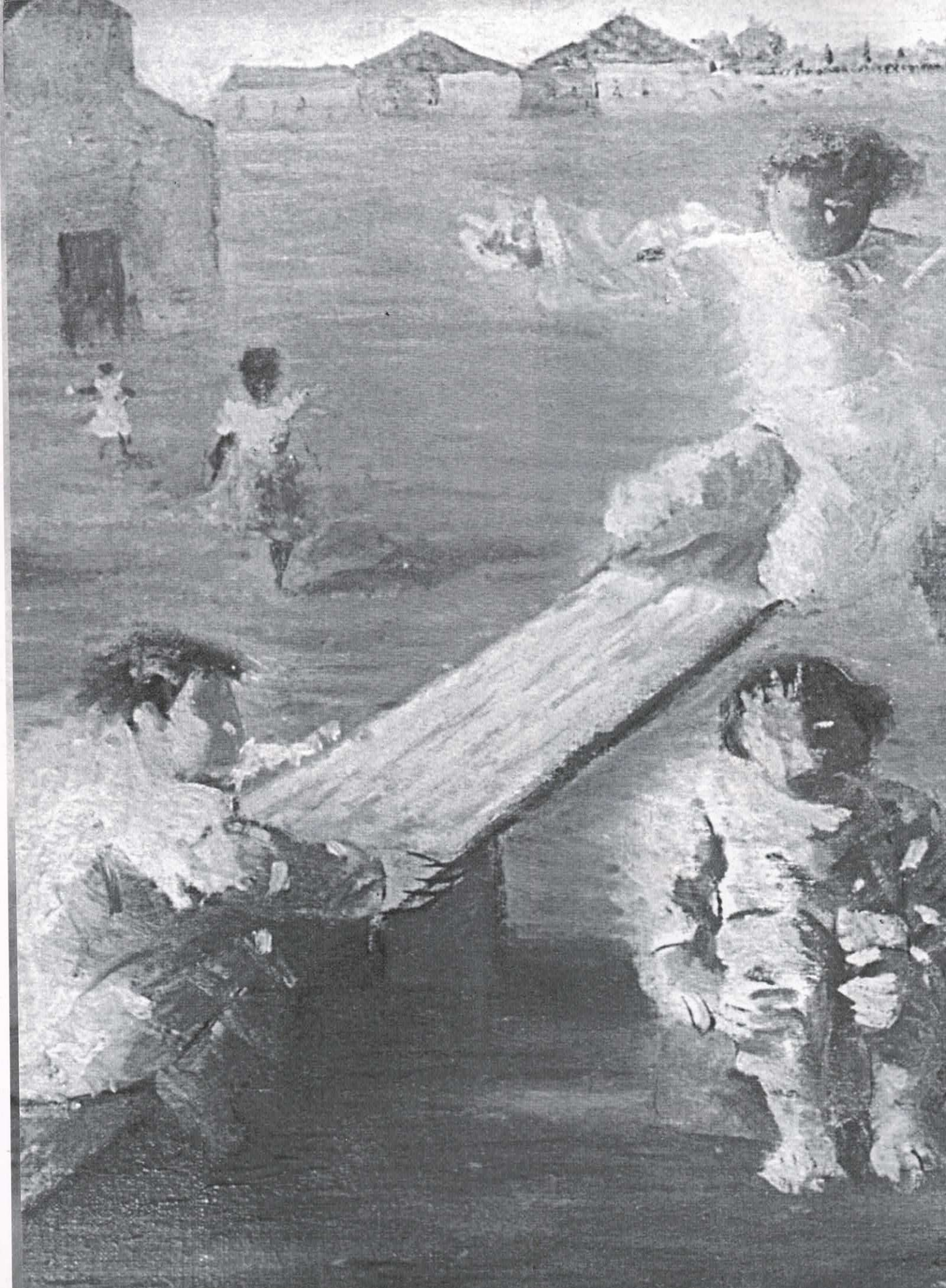
O SISMMAC somos todos nós! Parabéns a todos os professores, e em especial, àqueles que contribuíram para o conteúdo desta revista.

Uma ótima leitura!

Curitiba, 24 de novembro de 2004

Diretoria do Sismmac.

OUSAR LUTAR!
sismmac - cut
OUSAR VENCER!



Meninos na Gangorra - Candido Portinari - 1944 - óleo sobre tela

A Legislação e a formação do professor sem habilitação na Educação Infantil

Este artigo refere-se à discussão sobre a formação dos professores para a Educação Infantil, dando destaque à formação do professor sem habilitação que trabalha na creche.

Com a implantação da LDB¹ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil², é imprescindível a necessidade de pensar na formação dos professores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil e que não possuem a formação mínima para exercer a sua função.

Assim, ao defender a implantação de políticas para a Educação Infantil que assegurem o direito das crianças e que priorizem a construção de propostas pedagógicas que tenham por base a relação unitária do cuidar e educar, é importante rever a função do professor da Educação Infantil e sua formação. Qual é a história de formação deste profissional?

Historicamente, as mulheres, em sua grande maioria, são as responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos. Ela sai da esfera privada (sua casa) para realizar seu trabalho materno na esfera pública em creches e jardins de infância e lá recebe diferentes denominações podendo ser chamada de crecheira, babá, pajem, monitora, atendente ou tia. Mediante as denominações acima indicadas, o professor de Educação Infantil é visto de variadas formas na sua atividade pois, ora é considerado um pajem aquele que vai cuidar da criança fazendo as suas vontades e atendendo em suas necessidades básicas e ora é chamado por tia na perspectiva de um relacionamento mais próximo à sua família. (Silvia, 2002)

Mais recentemente, o termo educadora é utilizado como substituto do termo atendente, que sempre esteve vinculado ao

atendimento assistencialista. Exemplo disso é o relato da pesquisadora Isabel de Oliveira e Silva sobre a denominação dada ao profissional da Educação Infantil em Belo Horizonte:

O termo *educadora*, adotado pela maior parte das profissionais e das creches (no caso de Belo Horizonte), é uma evidência de um processo de reflexão realizado por esses sujeitos, ao longo das duas últimas décadas em que elas vieram, na relação com agências formadoras, com o poder público e por meio do contato com a literatura da área, questionando as concepções que estiveram na base do atendimento em creches, cuja ênfase, como sabemos, colocava-se na dimensão da assistência, reconhecendo-se aí sua dimensão de projeto educativo para subordinação, como advertiu Kulhmann Junior. (SILVA, 2002, p.206)

Como a lógica do trabalho com a primeira infância foi tecida através do objetivo de guarda e cuidado, os adultos que lá atuam são mulheres da classe trabalhadora que não tiveram acesso a educação e que foram pensadas como aquelas que têm uma boa intenção maternal para cuidar das crianças e por tanto não precisam de formação específica.

A maioria das professoras que trabalham com a faixa etária 0 a 3 anos, não estão inseridas em um plano de carreira e salários, assumem uma sobrecarga de mais de 8 horas diárias e não possuem formação básica para exercer suas atividades.

Segundo Nascimento 2000, ao mesmo tempo em que na educação nas creches observa-se um número alto de professores sem habilitação, nas instituições privadas e nas pré-escolas públicas - que atendem a faixa etária de 5 a 6 anos - os professores, em sua grande maioria, são formados no magistério secundário ou cursos de graduação. Isto acontece devido à concepção da educação pré-escolar entendida enquanto educação preparatória visando combater a dificuldade de aprendizagem na primeira série e mais recentemente a entrada das crianças de 6 anos nas classes de alfabetização.

Neste contexto, mais uma vez fica evidente que, historicamente, não há uma preocupação com a formação dos professores que atuam em creches.

No Brasil grande parte das profissionais que trabalham diretamente com a criança das creches não possuem a formação inicial. As estatísticas divulgadas pelo MEC⁴ em 1999 relatam que "em 1996, dos 219.517 professores da Educação Infantil, 16.198 não haviam completado o Ensino Fundamental; os que completaram somam 19.069. Professores com formação em Nível Médio Magistério são 134.696, com outras habilitações ainda neste nível 9.493. Dos professores da Educação Infantil que possuem Nível Superior, 35.693 possuem licenciatura, os sem licenciatura somam 4.368."⁵

Os índices apresentados acima revelam dados nada animadores pois:

(...) não é possível quantificar o número exa-

to de professores leigos, atuantes nas creches e pré-escolas, uma vez que não apresentam a especificidade dos cursos de Magistério e das Licenciaturas. Vale ressaltar, entretanto, que 44.760 professores responsáveis pela educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas não possuem nem mesmo a formação no Magistério. (MACHADO, 2002, p.16)

As pesquisas realizadas pelo MEC apontam ainda para um número expressivo de profissionais que atuam na educação infantil e que não completaram o ensino fundamental. Muitos possuem o Ensino Médio, porém não têm nenhuma formação específica no magistério ou habilitação para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Muitos professores estão completando toda a sua formação no ensino supletivo de forma rápida e isso acaba se repetindo na formação inicial em serviço⁶.

Em 2003 o INEP realizou a Pesquisa sobre "Estatísticas dos Professores no Brasil" e apontou para:

14% das funções docentes que atuam em Creche têm formação inferior ao Ensino Médio, e esse quadro mostra-se relativamente uniforme ao se comparar as regiões geográficas. Contudo, nunca é demais ressaltar sobre as precariedades das estatísticas sobre creches no Brasil, visto que uma parcela dessas encontra-se não regularizada e, portanto, não responde aos questionários do Censo Escolar. Diante disso, podemos adiantar que os problemas de qualificação dos profissionais nesse segmento são bem mais graves do que os indicadores da pesquisa parecem apontar. (INEP, 2003, p.23)

A preocupação em abordar os aspectos acima citados é essencial para apontar os desafios dos profissionais frente às políticas públicas, na busca da qualidade desse ensino e de uma formação inicial que seja significativa e suficiente.

Assim, torna-se fundamental analisar os aspectos legais da formação do professor.

Mas como exigir a formação docente em um país onde um número significativo de profissionais da Educação Infantil não possui sequer o ensino fundamental completo?

Ao exigir a formação inicial dos professores da Educação Infantil a LDB trou-



A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo

xe para os professores que atuam na área e que não possuem titulação, uma ambigüidade em relação às suas perspectivas profissionais: em primeiro lugar a formação exigida representa a possibilidade da implantação de políticas públicas que visem a sua formação em serviço e a sua inserção na carreira de professor de Educação Infantil, porém por outro lado isso também traz uma grande ansiedade e insegurança para esses professores sem formação que não conseguirão apenas por sua vontade e esforço individual mudar essa realidade.

Segundo Kuhlmann 1997, é impossível exigir esta formação inicial do profissional que atua na primeira etapa da Educação Básica sem pensar nas condições de trabalho desses professores e na qualidade dos cursos de formação que deverão ser ofertados.

Hoje, essa preocupação continua e se acentua, devido aos debates mais recentes sobre a formação do profissional de educação infantil.

O artigo 62 da LDB, sobre formação dos Profissionais da Educação, institui como habilitação mínima para a atuação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino fundamental, o curso normal do ensino médio. E, também

determina, no artigo 87 § 4º da Disposições Transitórias, apesar da sua imprecisão e ambigüidade, que até o final da década da educação (1997 - 2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Esses artigos trouxeram uma nova realidade para os profissionais da Educação Infantil, e em especial para os que já atuam nas creches e pré-escolas e que não possuem a formação necessária para exercer a função que ocupam.

Após a implantação da LDB, em 1998, o MEC lança o documento "Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil". A organização desse documento foi resultado de uma articulação entre o Conselho Nacional da Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que, através de seus representantes, colaboraram para a construção desses subsídios para a regulamentação da Educação Infantil conforme as deliberações da lei e de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento prestado em creches e pré-escolas.

Entre as várias questões tratadas está a formação de professores, que aparece na Parte I do documento: "Considerações sobre a regulamentação para formação do professor de educação infantil". O texto

apresenta a preocupação com os programas de formação em serviço e descreve a dimensão do cuidar e educar do trabalho e da função do professor da Educação Infantil após a nova LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

“A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências”. (MEC, 1998, p.9)

Para os sistemas de ensino que possuem professores de educação infantil com formação inferior ao ensino médio o documento aponta para a necessidade da criação de cursos de formação para esses educadores e diz que os Conselhos de Educação deverão regulamentar a qualificação do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio.⁷

O documento, acima citado, é referendado e regulamentado pelo MEC através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação que implanta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao elaborar essas diretrizes, a CEB, por meio do Parecer Nº 022/98, interpreta a LDB 9394/96, no que se refere à formação dos professores para a Educação Infantil, enfatizando que,

“Menção especial deve ser feita em relação aos educadores para a Educação Infantil, segundo o prescrito nos arts. 62; 63. I, II; 64 e 67 e nas Disposições Transitórias. Art.87. §1º, § 3º. III e IV; e §4º. Fica claro, que durante este período de transição os Cursos Normais de nível médio, de acordo com o art. 62, seguirão contribuindo para a formação de professores, bem como deverão ser feitos todos os esforços entre estados e municípios para que os professores leigos tenham oportunidades de se qualificarem devidamente, como previsto pelos artigos citados”. (CEB nº 22/98, pág. 07)

Reafirmando a necessidade de colabo-

ração do Estado e das Instituições formativas do professor, o parecer aponta para um currículo que dê conta de formar integralmente o professor que irá trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos. Além disso, chama atenção também para a questão da administração e gestão das instituições, determinando na resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁸ que:

“As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores”.

É interessante ressaltar que, embora não delibere diretamente sobre a formação do professor que atua com as crianças, a Resolução CEB n.º1/99, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dão ênfase a formação dos profissionais que dirigem e coordenam

as creches e pré-escolas. No entanto, o Parecer Nº 022/98 que acompanha as diretrizes aponta para a necessidade da formação em inicial em serviço e da formação continuada.

É nessa conjuntura, por meio dos pareceres e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que a Secretaria do Ensino Fundamental do MEC constrói um novo conceito de profissional da educação infantil, a partir da LDB.

No ano de 1999 essa Secretaria lança os “Referenciais para a Formação de Professores”, que indica as novas funções do professor e a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de formação. Nesses referenciais estão destacados: os desafios urgentes da formação e da titulação dos professores leigos, a reformulação dos cursos de formação em nível médio, a universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores da educação infantil e ensino fundamental.

Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, este documento aborda as competências necessárias para o papel dinâmico do professor na sociedade atual e na instituição escolar onde deve exercer várias funções. Entre elas, está a de organizador e planejador de atividades,



É necessário que haja por parte dos Governos (Nacional, Estaduais e Municipais) a implantação de Políticas Públicas que garantam a efetivação e a reflexão sobre as condições humanas, físicas e pedagógicas dos cursos de formação existentes.

competência essa que é assim definida:

A competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. (RCF, MEC, 1999, p.25)

As competências, explicadas nos documentos, são entendidas como responsabilidade individual do professor, que deve atingir várias dimensões que exigem a sua participação como organizador do seu processo de formação e, para, além disso, como organizador do projeto político pedagógico da escola e de relacionamento com a comunidade.

Assumindo a lógica do mercado e sem considerar a realidade dos Cursos de Formação de Professores, a precarização do trabalho do professor e suas condições de trabalho, de carreira e de salário, o documento não apresenta uma proposta que discuta a responsabilidade do poder público para esta formação.

É necessário que haja por parte dos Governos (Nacional, Estaduais e Municipais) a implantação de Políticas Públicas que garantam a efetivação e a reflexão sobre as condições humanas, físicas e pedagógicas dos cursos de formação existentes.

Em 2000, a Câmara de Educação Básica do CNE institui o parecer normativo nº 04/2000 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Esse parecer descreve os documentos legais que regem este nível de ensino (LDB e As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), aponta para a integração entre os diferentes profissionais que atendem a criança de zero a seis anos (saúde, assistência e educação), reafirma a formação necessária para todos os profissionais que trabalham neste nível de ensino e aporta para a criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas de ensino e instituições formadoras para a formação e habilitação dos professores para a Educação Infantil.

Novamente está presente no documento oficial a importância da formação dos professores em serviço e a formação ne-

cessária para o exercício dessa função. No entanto, não responsabiliza as instituições mantenedoras pelos custos das "alternativas" para formação, abrindo espaço para a privatização.

É preciso destacar que o Plano nacional de Educação⁹ define objetivos e metas referentes à formação de professores para a Educação Infantil, contidas na parte II do documento que versa sobre as modalidades de ensino. Os itens que dizem respeito à Educação Infantil e a formação docente propõem a colaboração entre a União, os Estados e Municípios, Universi-

Porém, são grandes os problemas para que se cumpram as metas acima já que é grande o grande número de profissionais sem formação que atuam na área, alegada falta de recursos para a implantação de programas de formação e a interpretação dos Conselhos de Educação de alguns Estados e Municípios que não cumprem a LDB 9394/96. É o que diz Kramer (2001, p.91) "(...) é relevante destacar a não exigência de formação em nível médio, na modalidade Normal, para os profissionais que atuam na educação in-



É preciso mobilizar a sociedade civil organizada (Sindicatos, Fóruns, Movimentos,...) e exigir do poder público a oferta de formação inicial para os professores que trabalham nas creches.

dades, Institutos Superiores de Educação e Organizações não governamentais para estabelecer um Programa Nacional de Formação de Profissionais de Educação Infantil. Este programa deve servir para que se cumpra as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil, possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal);
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

fantil, caminhando em sentido contrário à Lei 9394/96 (LDBEN) e à resolução da CEB, nº2, de 19 de abril de 1999".¹⁰

Já no Estado do Paraná, o Conselho Estadual, através da deliberação 003/99 dá ênfase à necessidade de formação do professor, de acordo com a legislação vigente:

"Art.42 - O docente para atuar na educação infantil, deverá ser formado em curso de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como graduação mínima oferecida no Curso Normal ou equivalente em nível médio, com habilitação espe-

cífica para a Educação Infantil.

§ 1º - Se comprovada a inexistência de professores especificamente habilitados para a Educação Infantil, poderão ser indicados docentes formados no Curso Normal ou equivalente em nível médio ou Curso de Pedagogia, sem a especialização de que trata o presente artigo."

Embora tenhamos no Estado do Paraná a legislação do Conselho Estadual de Educação deliberando que os professores para a Educação Infantil possuam pelo menos a titulação mínima prevista na LDB, isto não significa que todos os Municípios venham a realizar e praticar o que prevê esta deliberação.

Exemplo desta realidade é a Política de Educação da Capital do Estado que, desconsiderando a deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, realizou em 2002 e 2003, Concurso Público para o cargo de Educadores da Educação Infantil sem a formação específica.

Aqui está presente a visão de que para trabalhar com as crianças de zero a três anos não é necessária a formação conforme a lei.

Outro aspecto a ser destacado é que, muitas vezes, a formação do professor sem habilitação tem sido proporcionada em cursos aligeirados de ensino supletivo, ou à distância em nível médio, não condizendo com as necessidades postas pela realidade, o que não contribui para repensar a prática profissional e a condição de trabalhador da educação desses profissionais.

No Paraná, os cursos normais públicos de ensino médio foram desativados devido ao cumprimento de acordos internacionais realizados pelo estado que deveria seguir as exigências impostas aos programas de controle e planejamento das políticas públicas.

Com a implantação do PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná) – um programa realizado em parceria do Governo do Estado do Paraná e com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

A adesão ao PROEM as Escolas de Ensino médio, através da resolução nº 4.394/96 da Secretaria Estadual do Paraná, substituíram os Cursos Profissionalizantes pelo Curso de Educação Geral de Nível Médio, excluindo também o então chamado Curso de Magistério de 2º

grau.(BRUEL, 2003)

Algumas escolas de formação de professores em nível médio também optaram pelo PROEM por acharem que poderiam se transformar em Institutos Superiores de Educação ou que poderiam realizar os cursos pós-médios.¹¹

^ O término do curso normal no Estado do Paraná foi um ato vergonhoso que não levou em consideração a realidade local e o expressivo número de professores atuantes na Educação Infantil e séries iniciais sem formação.

As escolas de ensino médio que optaram pelo programa foram induzidas a desconsiderar a necessidade de formação de vários trabalhadores da educação, pois foram "ameaçadas" de não receber recursos e seduzidas por propostas que nunca se efetivaram.

Após a extinção do curso normal de nível médio e o adicional de Educação Infantil na Rede Estadual de Ensino, a maior parte dos cursos realizados pelas professoras sem habilitação foram ofertados pela iniciativa privada e ou na modalidade à distância.

Durante o período de ausência da Rede Pública Estadual, os professores sem habilitação foram formados, na grande maioria, em cursos que não discutiram e aprofundaram conteúdos essenciais tais como: a especificidade da Educação Infantil - a relação unitária entre o cuidar e educar, a realidade da Educação Infantil no ensino público após a LDB 9394/96, a falta de financiamento para este nível de educação, as precárias condições de trabalho e salário existentes para os professores e as leis que garantem a democratização e a qualidade.

O curso normal de nível médio ofertado pela Rede Pública de Ensino no Estado do Paraná só foi reativado em 2004, com a mudança do Governo Estadual, após a luta incansável da sociedade, dos Professores e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal.

Todos os documentos citados neste texto, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao Plano Nacional de Educação, reforçam as exigências da LDB, e apontam para a necessidade de formação urgente para os professores sem habilitação na Educação Infantil.

Porém, atualmente, mesmo com tantos documentos priorizando a organização

de programas de formação de forma qualitativa e com uma concepção que prevaleça a especificidade da educação infantil, não é possível dizer que, no Brasil, a formação desses professores está sendo prioridade.

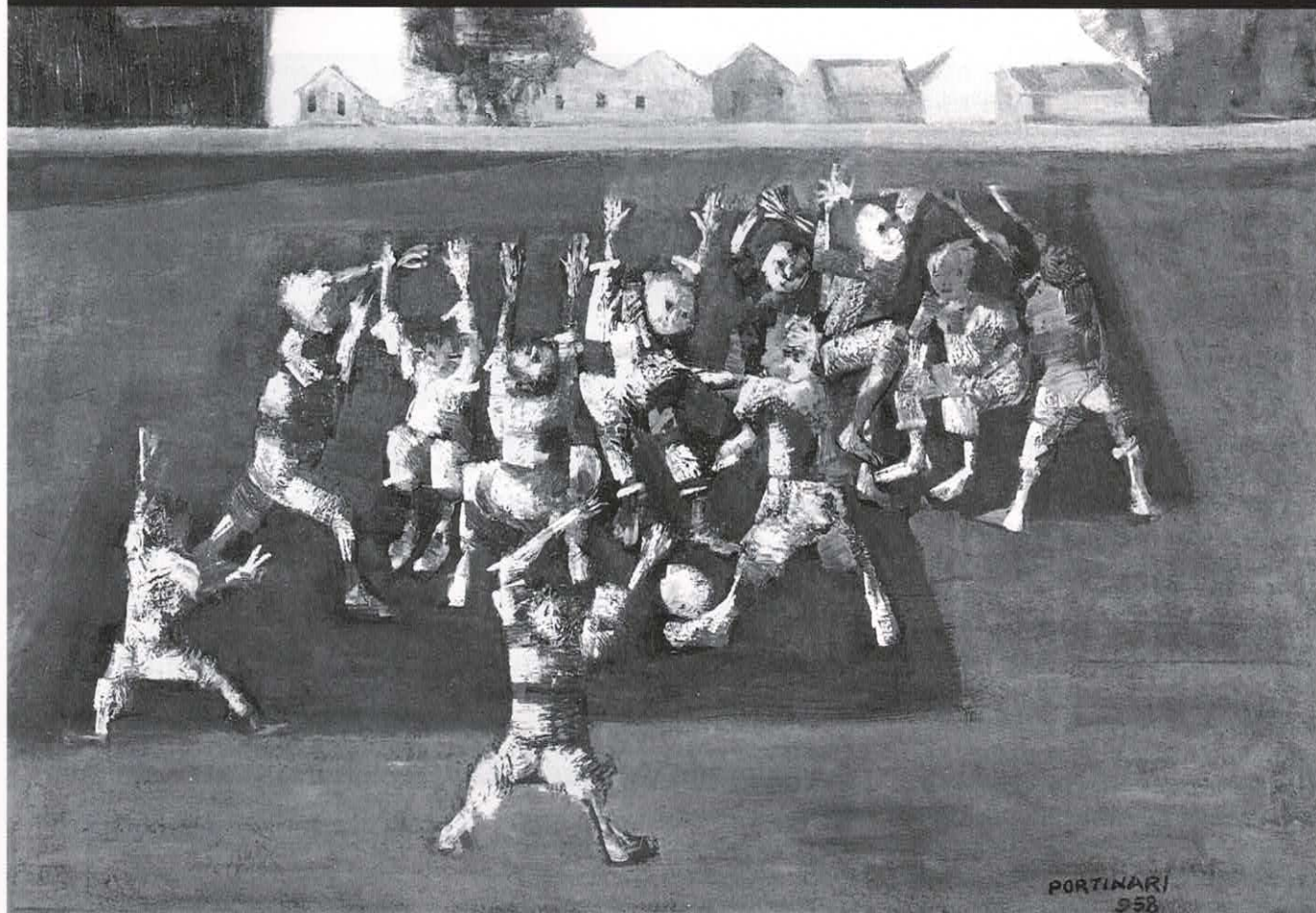
É preciso mobilizar a sociedade civil organizada (Sindicatos, Fóruns, Movimentos,...) e exigir do poder público a oferta de formação inicial para os professores que trabalham nas creches. Esta formação deve propiciar ao professor sem habilitação elementos de análises da sua condição de profissional da Educação, sua valorização profissional e a sua inserção na carreira de professor.

- 1 LDB - Lei 9394 / 96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em Diário Oficial da União - 20.12.96
- 2 Resolução 01/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.
- 4 MEC - BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999. p.37.
- 5 Geralmente as estatísticas acerca da Educação Infantil não consideram a rede informal de atendimento, ou seja, as creches e pré-escolas vinculadas as organizações não-governamentais ou registradas nas secretarias de Assistência Social. Com relação às creches, os dados são ainda mais precários.
- 6 Por formação inicial compreendem-se os cursos que habilitam os professores em dois níveis de ensino – nível médio e superior. (Fernandes, 2000, p. 17)
- 7 MEC, SEF, DPEF, COEDI. Subsídios Para Credenciamento E Funcionamento De Instituições De Educação Infantil, 1998. Parte I, P.10. 20, jul./dez.1997
- 8 Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
- 9 Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sancionada pelo Presidente da República que institui o Plano Nacional de Educação do Governo Federal- MEC, cujo projeto de Lei que tramitou no Legislativo desde de 1998.
- 10 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Resolução da Câmara de Educação Básica, Nº2, Brasília/1999.
- 11 Aprofundar assunto em TROJAN, Rose Meri. Habilitação Profissional - A formação dos professores e o curso normal. Palestra proferida na XXI Sessão do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, Ponta Grossa, 18 nov. 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APP - Sindicato, Forum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, LDB 9394/96, Curitiba, (APP- Sindicato, CUT-CNTE), junho de 1997.
- BRASIL, Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sancionada pelo Presidente da República que institui o Plano Nacional de Educação do Governo Federal
- BRUEL, A. L., *O Debate Sobre o Ensino Médio no Brasil*, Curitiba, 2003.103 f., Dissertação. Curso de Pós - Graduação em Educação, setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- CAMPOS, M. M. *Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 28, p. 53-61, mar. 1979.
- Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, p. 32-42,1994.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 022 de 17 de dezembro de 1988. Dispõe parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Resolução n. 01/99 de 07 abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 02/99 de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
- CÂMARA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Deliberação nº 003/99 de 03 de março de 1999. Institui / Indicação n. 001/99 de 03 de março de 1999. Assunto: Normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 04/2000 de 16 de fevereiro de 2000. Dispõe parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Organizado por: BONFIM, B. C., 4ª edição, Rio de Janeiro, Editora Destaque, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), *Estatísticas dos Professores no Brasil*, MEC, Brasil, 2003.
- KRAMER,S., (coordenação). (et al). *Relatório de Pesquisa - Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, PUC - RIO, apoio CNPQ e FAPERJ, Novembro 2001 Ravil Editora
- KUHLMANN JR.,M. *Infância, História e Educação*. In: Reunião da ANPED (Sessão Especial: História da Infância e Educação), 20, set. 1997.
- MACHADO, M.L.A. (Organizadora), *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*, São Paulo, Cortez, 2002.
- SILVA, I.O., *Profissionais da Educação Infantil - formação e construção de Identidades*, São Paulo, Editora Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época V. 85)
- SOCZEK, B. M. *A Formação de Professores para a Educação Infantil no Estado do Paraná: Análise do Curso Normal a Distância em Nível Médio*. Monografia apresentada ao Curso de Pós Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Orientadora: Profª Rose Meri Trojan, DEPLAE, Setor de Educação, Curitiba, 2003, UFPR.
- TROJAN, R. M. *Habilitação Profissional - A formação dos professores e o curso normal*. Palestra proferida na XXª Sessão do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, Ponta Grossa, 18 nov. 1999.

Adriane Heller Nadolny | Ana Carolina Soares Duarte | Cláudia Calderari Vianna | Eduardo Rodrigues de Moraes | Fernanda Capote de Oliveira | Luciana Szenczuk | Rosana Gomes Tapado | Rúbia Helena Napolini Coelho | orientação do prof. Odilon Carlos Nunes



Futebol - Cândido Portinari - 1958 - óleo sobre madeira

Avaliação Escolar no Paraná: algumas reflexões sobre o tema¹

Apresentação

Queremos registrar, desde logo, a importância de se estabelecer de maneira persistente e contínua, não apenas o estudo, mas uma ampla discussão pública sobre o tema da avaliação educacional, considerando os seus crescentes e irreversíveis vínculos com os sistemas de ensino da e na atualidade.

Vamos nos valer da oportunidade ora ensejada – e sem fazer mero jogo de palavras – para situar em perspectiva de avaliação a própria avaliação educativa, a qual deve ser tratada, por um lado no que diz respeito à sua positividade e, portanto, quanto às efetivas possibilidades que apresenta como instrumento de acompanhamento crítico dos processos educacionais contemporâneos, mas também, e em

contrapartida, nos seus desdobramentos propriamente negativos, tendo em vista os inúmeros e graves problemas que decorrem da sua cada vez mais freqüente utilização.

Desse ponto de vista, é indispensável destacar a urgência de se debater, de modo abrangente e democrático, os sucessivos – e às vezes redundantes – mecanismos que estão sendo adotados e implementados no cenário escolar brasileiro. Originados e desenvolvidos a partir do “modelo” que pode ser chamado de “avaliação por exames”, os recentes, engenhosos e generalizados procedimentos de exames, mesmo travestindo diferentes roupagens mais ou menos pedagógicas e assumindo distintas conformações organizacionais e operativas, vêm preservando e, inclusive, revivifi-

cando uma certa orientação educativa que se caracteriza por uma obsessiva postura de: medir, categorizar, classificar, enfileirar na forma de “ranking”, etc, e, no limite, – o que é muito mais preocupante – atribuindo aos resultados assim obtidos uma aparência de “produtos” dotados de natureza técnica e objetiva, e, por isso mesmo, não passíveis de erros ou questionamentos. Como agravante, acrescente-se o fato de que tais resultados e produtos têm como marca e endereço os processos discricionários e seletivos destinados ao acesso, permanência e conclusão dos cursos e atividades que compõem o já tão elitizado edifício educacional brasileiro, obviamente que comportando as exceções de praxe, emperrando ainda mais o inconcluso projeto de democratização da educação em

nosso Estado e em nosso País.

Talvez não seja demais repetir aqui a lúcida ponderação de Lilliane Lurçat a respeito da moderna questão escolar e da introdução nesta de procedimentos de seleção e de hierarquização com base no critério do mérito individual:

... a escola transformou-se muito no decorrer das últimas décadas, particularmente pelas misturas sociais que nela se realizaram. As divisões sociais tomam uma forma mais sutil e também mais perniciosas. Assim, no começo do século as diferenças entre as classes sociais eram mais declaradas. Desenvolvia-se, para os filhos de operários uma ideologia de submissão às classes economicamente dominantes sem dar-lhes a ilusão de uma possível mudança de classe. Era preciso fazer deles trabalhadores humildes, devotados, amando o trabalho. Atualmente, quando as crianças da classe operária da pequena e média burguesia, encontram-se reunidas nos mesmos bancos escolares, a ilusão da igualdade de oportunidades é propagada pela escola, baseada no mérito individual; de tal modo que o critério objetivo de pertencer a uma classe encontra-se substituído por um critério subjetivo de mérito individual... (LURÇAT, 1979, p.60).

O conjunto de textos a seguir foi resultado de um esforço de reflexão sobre algumas das questões postas pela atividade avaliativa na estrutura escolar em nosso Estado. Embora abordando questões específicas sobre o assunto, esses textos podem ser considerados complementares, tendo em vista uma preocupação comum no sentido de atribuir à avaliação escolar um papel diagnóstico e transformador, que contribua para a superação da visão avaliativa predominante, a saber categorizante, autoritária e, acentadamente, elitizada.

COMENTÁRIO SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL E O ATENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriane Heller Nadolny
Fernanda Capote de Oliveira

O Ensino Fundamental no Brasil é uma modalidade da Educação Básica que atende à faixa etária de 7 a 14 anos e que visa



A proposta de avaliação escolar deve ser vista como um instrumento da transformação da prática social, onde o educando seja capaz de ampliar seus conhecimentos sobre a concepção do mundo e, principalmente, ter condições de questionar a realidade em que está inserido e buscar soluções para possíveis problemas.

a desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e também lhe fornecendo meios para progressão no trabalho e estudos posteriores, sendo que a escolarização básica é um instrumento imprescindível para a constituição de uma sociedade democrática.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito social, e o acesso ao ensino obrigatório deve ser gratuito e de direito público de cada sujeito.

Entretanto, atualmente, o sistema educacional não atende de fato todos os sujeitos que tem direito a este nível de ensino previsto em lei. Para comprovar tal afirmação, a pesquisa da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisa) revela que ainda 4% das crianças em idade escolar, entre 7 e 14 anos, estão fora da sala de aula.

Apesar do índice de matrículas e do atendimento escolar de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública terem aumentado significativamente, de acordo com dados obtidos no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os que conseguem ingressar no sistema escolar não têm garantias de aproveitamento, uma vez que as

taxas de reprovação e abandono são elevadas. Tais dados comprovam que ainda não foi alcançado o objetivo do PNE (Plano Nacional de Educação) de universalizar o atendimento de toda clientela do Ensino Fundamental, bem como garantir o acesso e a permanência de todos os indivíduos na escola.

Essa parcela significativa de indivíduos fora da instituição escolar pode vir a compor o quadro de analfabetismo em território brasileiro. O IBGE considera alfabetizado quem consegue ler e escrever pelo menos um bilhete. Calcula-se que o País tenha 16 milhões de habitantes inaptos para concluir uma simples leitura ou rasgunhar algumas frases. Entretanto, levando-se em conta pelo critério mais correto e crescentemente adotado mundo afora, o conceito de analfabeto funcional, que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

Pode-se dizer que houve avanços, pois a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado; diminuiu de 65,3% em 1900 para 13% em 2000, embora ainda haja muito a fazer. O dado mais impressionante da pesquisa revela que 35%

dos analfabetos já freqüentaram a escola. O problema é maior quanto mais alta é a faixa etária. Entre a idade de 45 a 59 anos, 17,6% eram analfabetos em 2001, apesar de terem passado, em média, de 5 a 6 anos na escola.

O cruzamento dos dados de escolaridade e renda revela que entre aqueles que possuem renda superior a dez salários mínimos há 1,4% de analfabetos. Quando o rendimento é inferior a um salário mínimo, a taxa sobe para 29%. No entanto, não é somente a melhoria do aspecto financeiro que deve ser levada em conta quando se trata do analfabetismo, mas a qualidade educacional é um fator de grande relevância para a superação deste problema, visto que muitos sujeitos freqüentam a escola e não obtêm uma aprendizagem efetiva.

No que diz respeito à faixa etária o analfabetismo atinge pessoas de todas as faixas etárias e com intensidades diferentes. Na faixa de 10 a 19 anos, 7,4% da população é de analfabetos.

A cidade de Curitiba tem índice de alfabetização, segundo o IBGE, de 96,7%, sendo o mais alto entre as capitais brasileiras; entretanto, 3,3% da população que ainda é analfabeta corresponde a cerca de 42 mil pessoas que não sabem ler e escrever, sendo ainda um sério problema que assola o País e especificamente a cidade de Curitiba.

Nesse contexto, a instituição escolar, principalmente a pública, deve garantir o acesso aos saberes sistematizados e elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania de forma democrática. A escola deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber, sendo, portanto, um espaço onde se amplie e se democratize conhecimento e o processo de transmissão – assimilação dos saberes aconteça na totalidade, em uma realidade histórica, onde professores e alunos sejam sujeitos transformadores.

A proposta de avaliação escolar deve ser vista como um instrumento da transformação da prática social, onde o educando seja capaz de ampliar seus conhecimentos sobre a concepção do mundo e, principalmente, ter condições de questionar a realidade em que está inserido e buscar soluções para possíveis problemas.

MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ, NAS DEPENDÊNCIAS ESTADUAIS, MUNICIPAIS E PRIVADAS, NO PERÍODO DE 1999 A 2002.

Rosana Gomes Tapado

O objetivo deste texto é analisar o número total de matrículas no Ensino Fundamental, na faixa etária entre 7 e 14 anos, no Paraná, nas dependências estaduais, municipais e privadas, no período de 1999 a 2002.

As fontes básicas de informação são os dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – MEC/INEP, que adota a metodologia apoiada num Censo Educacional Anual, com dados de Secretarias ou Departamentos de Educação Estaduais ou Municipais e seus órgãos regionais.

De acordo com os dados do MEC/INEP, o número total de matrículas no período de 1999 a 2002, somando-se o total de matrículas na esfera estadual, municipal e privada, corresponde a 5.479.714 alunos.

No período de 1999, houve 1.489.638 alunos matriculados, passando para 1.491.600 matrículas em 2000, havendo um incremento de 1.962 matrículas, não se considerando ainda um avanço, dada a pouca representatividade.

No entanto, no período de 2000 a 2001, de 1.491.600 passou para 1.495.361 o número de alunos matriculados, obtendo-se um incremento, ainda que restrito, de 1.494 crianças, porém superior ao anterior, embora significativamente pequeno. Mas o período de 2001 a 2002 foi quando se registrou um maior número de matrículas, passando de 1.495.361 alunos matriculados, para 1.502.389, crescendo em 7.028 matrículas.

Portanto, o número total de crianças e adolescentes matriculados de 1999 a 2002, no Ensino Fundamental, foi de 10.484. Estes dados demonstraram que houve uma maior absorção de demandas de crianças e adolescentes nesse nível de ensino. Segundo Oliveira e Camargo (1999, p. 40), “[...] desde meados da década de 80, quantitativamente havia vagas no Ensino Fundamental para toda a população na faixa etária correspondente, isto é, a rede física já comportava toda a população escolarizável”.

A própria Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 3º I assegura em um de seus princípios igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Outro dado importante é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pela Emenda Constitucional 14/96 e a Lei 9.424/96, possibilitando o acesso à escola de crianças nessa faixa etária.

Na esfera estadual total os alunos matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos, entre 1999 e 2002, totalizam 2.460.752 crianças e adolescentes.

No período de 1999 a 2000, o total de alunos matriculados passou de 607.914 em 1999, para 616.361 em 2000, havendo um incremento de matrículas de 8.447 alunos; de 2000 a 2001, o total de alunos matriculados passou de 616.361 em 2000 para 622.893 em 2001, havendo um incremento de 6.532 crianças matriculadas, reduzindo em 1.915 crianças em relação ao ano anterior, e de 2001 a 2002 o total de alunos matriculados passou de 622.893, para 613.584, havendo uma redução no total de matrículas de 9.309.

Este decréscimo no total de alunos matriculados entre 7 e 14 anos na esfera pública estadual no Paraná desde o ano de 2000 pode ser entendido devido a um possível “[...] declínio do crescimento da população e conseqüentemente da demanda por educação também obrigatória” (SANTOS, 2003, p. 261). Outra possibilidade é a municipalização do ensino no Paraná, que se efetivou, especialmente, a partir de 1990.

Na esfera municipal total o número de alunos matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos, entre 1999 a 2002, corresponde a 3.018.962.

No período de 1999 a 2000, o total de alunos matriculados passou de 755.937 para 751.630 havendo uma redução de 4.307 alunos matriculados; de 2000 a 2001, o total de alunos matriculados passou de 751.630 para 747.187 havendo novamente uma redução de 4.443 alunos matriculados, e no período de 2001 a 2002, o total de alunos matriculados passou de 747.187 para 764.208 havendo assim um incremento de 17.021 no número de matrículas na faixa etária entre 7 e 14 anos no Paraná.

Os dados demonstraram que no período

do entre 1999 e 2001 houve uma redução no total de matrículas na faixa etária, dos 7 aos 14 anos, totalizando 8.750 matrículas não efetivadas. Em contrapartida, somente no período de 2001 a 2002, o total de matrículas quase dobrou, totalizando 17.021 alunos matriculados, um crescimento notável.

Isto representa um grande avanço de matrículas no Ensino Fundamental no Paraná. Uma das possibilidades deste crescimento é a expansão do atendimento educacional no País; a criação de condições objetivas para a realização e a expansão do ensino obrigatório através do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fundef), em 1990, a regularização do fluxo escolar, minimizando a reprovação escolar e a evasão, refletindo uma política de transferência das responsabilidades nesse nível de ensino para com os municípios.

Outra questão a ser pensada quanto ao aumento do número de matrículas diz respeito à descentralização para a escola – autonomia escolar, que se instaurou a partir da Reforma Educacional, iniciada no limiar do século XXI e a gestão escolar.

A gestão escolar deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados (KRAWCZYK, In: OLIVEIRA e ROSAR, 2002, p. 65).

Com isso, a escola pode se apropriar de mecanismos legais que não só podem melhorar a qualidade do ensino como garantir a permanência e o acesso do aluno à escola, como relata a Lei 9.394/96 em seu Art. 3º I, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Segundo Arroyo (2000, p. 35), "[...] a nova LDB legitimou e deu alento a essas propostas, uma vez que enfatiza que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos (Arts. 2º e 22) e propõe a organização do trabalho educativo por ciclos (Art. 23)".

Na esfera privada total o número de alunos matriculados, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, no Paraná, no período de 1999

a 2002, corresponde a 499.274.

No período de 1999 a 2000, o total de alunos matriculados passou de 125.787 para 123.609 demonstrando uma redução nas matrículas entre os 7 e 14 anos no Paraná de 2.178 crianças e adolescentes; de 2000 a 2001, o total de alunos matriculados passou de 123.609 para 125.281 havendo um incremento nas matrículas de 1.672 crianças e adolescentes entre 2001 e 2002; o total de alunos matriculados passou de 125.281 para 124.597. Percebe-se, neste período, que novamente houve uma redução nas matrículas de 684 crianças e adolescentes.

Na esfera privada observou-se que nos anos de 1999 a 2000 houve uma redução nas matrículas, havendo um crescimento de matrículas em 2001.

Observou-se ao longo destes anos na rede privada uma tendência de estagnação da matrícula no Ensino Fundamental. A rede privada representa um atendimento minoritário no Ensino Fundamental - um crescimento lento - refletindo uma política de transferência das responsabilidades neste nível de ensino para os municípios.

Segundo Oliveira, Mansano e Camargo (1999, p. 57), merece a nossa atenção o que diz respeito aos setores que crescem no ensino privado. Dados iniciais, ainda sujeitos a pesquisas mais detalhadas, apontam para um processo de oligopolização da matrícula, pelo uso da "franchising" educacional. Seria um dos motivos também do número reduzido de matrículas nesta dependência.

Outra possibilidade também são as questões econômicas, tornando inviável a permanência de crianças e adolescentes na rede privada.

Uma das saídas para elevar o nível de matrícula na esfera privada, poderia ser o que Krawczyk (2002, p. 68-69) chama de o processo de descentralização para o mercado. A autora relata que "[...] os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais de educação do cidadão [...]" e nessa lógica de mercado, que é a lógica capitalista, neoliberal, a proposta é "[...] estimular a competição entre as escolas públicas e entre as escolas públicas e privadas, permitindo que as instituições ofereçam diferentes 'pacotes educacionais' para satisfazer as diferentes preferências dos pais (KRAWCZYK, 2002, p. 69); e também os

vouchers ou vale-educação para a distribuição de recursos para as escolas públicas e privadas (KRAWCZYK, 2002, p. 69).

A proposta não seria a ideal, mas aponta o rumo em que as escolas públicas caminham, numa lógica que se assemelha à escola privada, no que tange ao mercado produtivo, competitivo, de qualidade total e não qualidade pedagógica.

PARANÁ: AVANÇOS OBTIDOS FRENTE À REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR

Luciana Szenczuk

Tomando como referência o item 2.3.3 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos as taxas de repetência e evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (PNE, 2003, p.50), procurou-se verificar os avanços e reflexos das políticas até então em andamento a fim de que o objetivo acima seja alcançado.

Como não foi possível encontrar uma tabela que se adequasse à análise proposta, confeccionou-se a Tabela 1. Com base nos dados do Censo Escolar e de relatórios originários do INEP, abrangência 1998 a 2003, optou-se por analisar os números totais referentes às matrículas ocorridas nas escolas públicas estaduais e municipais, número total de matrículas, concluintes, média de hora-aula diária, taxa de reprovação, taxa de evasão, taxa de abandono, taxa de promoção, taxa de aprovação e tempo médio de espera para conclusão do Ensino Fundamental.

Vide TABELA 1, na página ao lado.

Depois de efetuada a análise isolada de cada dado, chegou-se à seguinte conclusão: as políticas e os procedimentos adotados pelo Estado do Paraná, até o presente momento, não demonstram caminhar no sentido de reduzir em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso do Ensino Fundamental. Logo, como se observou no índice médio de hora-aula diária e o tempo médio de espera para conclusão, as pequenas variações ali de-

monstradas estão, longe de garantir efetiva aprendizagem às crianças que permanecem neste ensino apresentando dificuldades de aprendizagem. Outro ponto a se destacar é o de que a repetência é muito mais "maquiada" do que resolvida, ou seja, muito se diz que a taxa de repetência está diminuindo mais do que realmente está. No entanto, os dados demonstram o predomínio de uma cultura de reprovação, ainda fortemente enraizada nas escolas, e antagonicamente firmada pelo próprio ciclo básico quando este deixa de oferecer alternativas pedagógicas a quem reprovou.

Não se pode desconsiderar que alterações foram implementadas, como também não se pode desconsiderar que não surtiram os resultados esperados, logo, conclui-se que estas não mudaram a estrutura da Educação, precisando ser revistas e modificadas urgentemente, uma vez que no caminho atual dificilmente se chegará a apresentar redução significativa no que se refere especificamente à taxa de repetência e evasão. Sabe-se que fatores externos intervêm neste sentido, mas é necessário identificá-los, principalmente no tocante à evasão, e através de ações eficazes aniquilá-los, ou pelo menos reduzi-los.

Conclui-se que há urgência em rever e alterar os procedimentos e políticas implantadas no Ensino Fundamental da Escola Pública do Paraná, haja vista que sua implantação não toca no ponto central que predispõe à meta acima, ou seja, tais políticas não estão surtindo efeitos significativos nas variáveis que diretamente implicam a melhoria da aprendizagem dos alunos.

REFLEXÕES SOBRE O SAEB E A AVALIAÇÃO

Cláudia Calderari Vianna

O reverso do Sistema de Avaliação de Educação Básica - SAEB

A cada período do desenvolvimento social e econômico de um país encontram-se políticas educacionais a ele correspondente que buscam atender a demandas e percepções de mundo hegemônicas. As concepções de processo de ensino e de avaliação seguem essa lógica.

Desta maneira, podemos inferir que as mudanças no mundo do trabalho têm implicações também para a concepção de avaliação. Os mecanismos de controle e seletividade operados através da avaliação acabam por sofrer, portanto, a influência do modo como a sociedade produz e organiza sua distribuição de bens, entre eles, a educação.

Esse tipo de organização do mundo da produção articulado à divisão social e técnica do trabalho, da produção e da sociedade levou a propostas pedagógicas que se centravam em determinados momentos históricos nos conteúdos; em outros, nas atividades, ora no ensinar ou no aprender, sem conseguir estabelecer conexões entre o conhecimento e o estudante, sem trabalhar com as relações entre conteúdos e o método de construção do conhecimento. A avaliação do ensino acompanhava esse tipo de organização fragmentária e linear da pedagogia.

O modo como se organiza a produção

e a sociedade no atual contexto histórico demanda e propõe uma educação de novo tipo, uma outra pedagogia, um outro perfil de formação docente e outras formas de avaliar. A avaliação adquire novas funções, mas continua exercendo seu papel de controle social e de distribuição das contingências.

O deslocamento da avaliação para os "envolvidos", defendido pelo pensamento pós-moderno, retoma a tese do individualismo liberal e recoloca também o fracasso ou o sucesso como algo estritamente individual dentro de uma perspectiva que nega quaisquer interesses fundamentais comuns. Cada um se emancipa individualmente e a grande avaliação quem faz já não é somente o sistema de ensino, mas também o mercado. Por isto, os processos de avaliação tendem a seguir a lógica do mercado para ter eficiência. O indivíduo, livre das amarras da escola e do sistema de ensino, torna-se o único responsável pelo seu êxito ou fracasso. Por isso, ele precisa de forma permanente estar se qualificando e adquirindo competências cognitivas e habilidades flexíveis para responder adequadamente às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital.

O indivíduo necessita continuamente adquirir os atributos necessários para concorrer a um lugar no mercado e o significado da implantação de avaliação de rendimento escolar no País (SAEB) como instrumento de mensuração de *produto* e não de *processo* educacional, expressa uma determinada concepção do papel do Estado na condução de políticas educacionais,

TABELA 1: Paraná. Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries): dados totais referentes às escolas públicas estaduais e municipais da zona rural e urbana, 1998 -2003

Índices/ Anos	Matriculas	Concluintes	Média de hora-aula diária	Distorção idade- conclusão	Taxa de reprovação	Taxa de repetência	Taxa de evasão	Taxa de abandono	Taxa de promoção	Taxa de aprovação	Tempo médio espera para conclusão
1998	1.671.358	157.436	-	45.6	-	14	6.4	-	79.6	-	9.3
1999	1.732.395	144.294	4.2	31.3	8.8	15	5	11	80	80.2	9.4
2000	1.692.648	116.132	4.2	20.9	10.3	15.4	4.9	8.7	79.7	81	9.4
2001	1.691.131	115.120	4.3	19.7	11.6	15.3	5.3	9.2	79.4	79.2	9.5
2002	1.693.577	133.858	4.3	-	-	163.443*	-	53.949*	-	1.403.359*	-
2003	1.613.245**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2002 e 2003 e Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

* Observa-se que no ano de 2002 os dados em números foram obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação, porém, mesmo obtendo alguns esclarecimentos a respeito dos dados colhidos juntos ao INEP não conseguimos desvendar qual a base utilizada para o cálculo dos índices fornecidos e utilizados na tabela acima, optando-se por manter os números brutos. ** Dados obtidos do Censo Escolar 2003.

entre elas a necessidade de controle dos resultados educacionais baseados em parâmetros comparativos e classificatórios de escolas, desempenhos de alunos e entre as próprias unidades da Federação com características seletivas.

O SAEB, portanto, não revela uma perspectiva de participação da escola neste movimento avaliativo, pois não envolve de modo processual os profissionais que nela atuam, os alunos, pais e comunidade, desconsiderando os fatores internos e externos - econômicos, políticos, culturais e sociais - contraditórios que condicionam as mazelas do fracasso escolar.

Esta diferenciação - compreendida aqui como todos os elementos que a constituem a educação formal, a saber, conhecimentos, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, desempenho profissional dos docentes entre outros - é, portanto, uma necessidade do capitalismo. Os testes, os sistemas de seleção e os exames nacionais podem ser caracterizados como sendo um dos mecanismos legítimos desta seleção.

Em geral, se aceita a avaliação como um fato, sem se questionar suas bases históricas, teóricas e funcionais. Até se questionam os modos pelos quais ela se realiza, no entanto ela em geral é aceita porque está sedimentada numa "cultura de avaliação" na qual o argumento reinante é o de mensuração do *produto* para incorporação-exclusão dos alunos na sociedade. Nesta perspectiva, os mais aptos e com melhor desempenho escolar tenderão a sobreviver e a integrar o fluxo contínuo do progresso capitalista - o mercado.

A educação dentro deste tipo de enfoque está perdendo a perspectiva de ser integradora para aprofundar a sua função justificadora das desigualdades sociais, deslocando-se da esfera do direito social para colocar-se no plano individual, cuja regra central é o critério de mercado, afinando-se com o conceito de "utilidade com eficiência".

No caso do SAEB, eficiente é o aluno que consegue manifestar nas avaliações realizadas um bom desempenho, porque expressa de modo simplista e reducionista que a escola na qual estuda possui um ensino de qualidade. Mas, as questões básicas que estão veladas nesta afirmação são: quem avalia? Como? Por quê? Quais os critérios e quem os define? A quem interessa o desempenho do aluno, da escola e

da unidade da Federação?

É necessário e urgente, portanto, que se tenha uma atitude rigorosa e crítica de compreensão e enfrentamento do projeto neoliberal que está desencadeando uma profunda degradação, precarização e (des) socialização dos valores fundamentais da humanidade, quando o significado de avaliação nacional adotado é sinônimo de controle, competição, classificação, comparação, discriminação e, conseqüentemente de exclusão de alunos, escolas, professores, sistemas de ensino e unidades da Federação.

A escola necessita, no interior desse movimento rigoroso, de voltar-se para uma identidade e um desempenho diferente daquele que tem assumido sob a lógica do capitalismo.

Isto pode ocorrer na medida em que possa buscar fundamento em valores socialistas, emancipadores e coletivos, que ao mesmo tempo exponham as contradições e a coloque em condições de se negar a desempenhar e reproduzir o caráter destrutivo que a lógica do capital impõe à sua teoria e práticas pedagógicas, resistindo de modo crítico à função operacionalizadora da manutenção das condições de desigualdade impostas pelo referencial avaliativo - SAEB - como a *única* via possível de melhorar a qualidade da Educação Básica ofertada em nosso País.

A escola como instituição produtora do conhecimento deve constituir-se em resistência a instrumentalização, objetivando a defesa dos interesses da população excluída, que do saber precisa se apropriar como condição para sua emancipação e autonomia no decorrer de sua existência humana.

Espera-se que a concepção de avaliação a ser adotada seja a de caráter processual, com potenciais educativos, que produza reflexão, diálogo, iniciativa e transformação, motores estes da igualdade de oportunidades e da inclusão.

O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Ana Carolina Soares Duarte
Rúbia Helena Naspolini Coelho

Os dados a seguir, referentes ao Ensino Médio no Estado do Paraná foram retirados do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do IBGE, tendo como objetivo realizar um breve panorama da educação no Paraná, em especial no nível médio de ensino. Para isso, foram selecionados dados específicos quanto a matrícula, distorção idade-série, idade mediana dos alunos concluintes desse nível de ensino, distorção idade-conclusão, número de concluintes, taxas de rendimento, taxas de transição, taxa de escolarização, percentual de docentes com curso superior, número médio de alunos por turma e por fim, a média de horas-aula diárias no Ensino Médio.

Observando os dados referentes à matrícula no período de 1999 a 2002 observa-se uma tendência declinante do número de matrículas. Na rede pública o número de matrículas que representava 465.076 em 1999 passou a ser de 412.372 em 2002, enquanto que o número de matrículas na rede privada que era de 53.211 em 1999 passou a ser de 50.362 em 2002.

Quanto à idade dos alunos matriculados no Ensino Médio observa-se ao longo dos anos que o número de alunos com menos de 17 anos tem sofrido um aumento linear, tanto na rede pública quanto na rede privada - em 1999 representava 236.390 e em 2002 258.903 matrículas na rede pública, enquanto que na rede privada este número era de 41.090 e 44.432 nos respectivos anos. O número de matrículas dos alunos com mais de 17 anos têm apresentado uma redução contínua - na rede pública passou de 228.686 em 1999 a 153.469 em 2002 e na privada passou de 12.121 a 5.930 nos mesmos anos -, o que contribuiu também para o declínio das taxas referentes à distorção idade-série apresentadas no mesmo período histórico, também nas duas redes de ensino.

Se levarmos em conta os dados do IBGE quanto à população de 15 a 17 anos em idade regular para o Ensino Médio residente no Estado do Paraná no ano de 2000, que era de 564.888 jovens, e relacionarmos esse número com o número de matrículas nesta faixa etária (283.005) neste mesmo ano, depreende-se que cerca de 49.9% dos jovens está excluído do Ensino Médio.

Observando a idade mediana dos concluintes do Ensino Médio no período de 1998 a 2001, a rede privada permaneceu pela maioria dos anos apresentando 17

anos como sendo a idade média de conclusão deste nível de ensino por seus alunos, modificando apenas no ano 2000, quando esse número eleva-se para 18 anos. Na rede pública, observa-se que há uma alteração irregular na idade dos concluintes, com uma tendência declinante em relação ao ano de 1998.

Quanto à distorção idade-conclusão depreende-se que na rede pública o índice tem tido tendência de queda, mesmo que a idade mediana dos alunos tenha sofrido alterações ao longo desse período. Na rede privada o índice de distorção apresenta uma elevação no ano de 1999 em relação ao ano anterior, enquanto nos anos subsequentes apresenta uma queda considerável.

Quanto à taxa de reprovação, nesse mesmo período, observa-se que na rede pública esse índice aumenta ao longo dos três anos permanecendo em torno de 9,1%, enquanto na rede privada esse índice eleva-se no ano de 2000 e diminui no ano de 2001 voltando ao mesmo índice do ano de 1999, representando cerca de 3,2%. Porém, se depreendermos a mesma taxa em seu total, observa-se que as duas redes juntas apresentam um aumento ao longo dos anos.

Quanto à taxa de abandono constata-se que na rede pública o percentual de pessoas que abandonam este nível de ensino é significativamente maior do que da rede particular. Se nesta as taxas de abandono têm girado em torno de 2,9 e 3,9% de 1999 a 2001, naquela têm sido de 15,7 e 19,9% nesta série histórica.

Vale ressaltar que a rede pública tem apresentado uma tendência de crescimento contínuo no que se refere à taxa de abandono. Além disto, como a rede pública atende a maior parte da demanda do Ensino Médio, faz com que a taxa total de abandono neste nível de ensino seja demasiadamente alta (no período analisado variou de 14,5 a 18,2%).

Referente ao corpo docente do Ensino Médio no Paraná quanto à sua escolarização observa-se que esse índice elevou-se nos anos entre 1999 a 2001 de 95,9% a 97,7% respectivamente, apresentando ligeira queda no ano de 2002 para 97,4%. Obviamente essa queda poderá corresponder a professores que deixaram seus postos de trabalho.

Quanto ao número médio de alunos por turma no Ensino Médio nota-se que nos

anos de 1999 a 2002, tanto na rede pública quanto na rede privada, esse índice vem apresentando tendência decrescente; na rede pública esta queda foi de 37,5% para 36,4%, enquanto que na privada foi de 40,8% para 37,9% nos respectivos anos.

Em relação à média de horas-aula diárias no Ensino Médio do Paraná, observa-se que a carga horária média diária de aulas no ensino pública gira em torno de 4,1 horas-aula/dia, enquanto na rede particular este número é mais elevado, representando cerca de 4,8 horas-aula/dia.

Os dados apontados no transcurso do texto evidenciam que o Ensino Médio no Paraná permanece com caráter elitista, mantendo a oferta insuficiente para o atendimento da demanda por este nível de ensino.

Neste sentido mostra-se fundamental a implementação de políticas públicas direcionadas para a ampliação de sua oferta garantindo além do acesso, condições de permanência articuladas a um processo educativo que efetivamente proporcione a aprendizagem dos alunos.

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARANÁ

Eduardo Rodrigues de Moraes

A Educação Indígena no Brasil tem sido tratada historicamente como um meio de integrar os índios à sociedade nacional através, principalmente, do ensino da Língua Portuguesa. O grande problema ocorrido com esta intenção foi a confusão realizada entre o ensino da língua com o ensino "na" Língua Portuguesa. As crianças das comunidades indígenas de nosso país falam apenas sua língua materna no momento em que chegam à escola, tendo então que passar a enfrentar um duplo problema, aprender um sistema de escrita ao mesmo tempo em que têm que aprender um novo idioma. Este fato tem levado a um grande índice de evasão e repetência entre estas crianças, causando um grande fracasso no processo educativo destas comunidades.

Para superar este problema, muito se tem discutido ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos 80 com a Assembléia Nacional Constituinte, discussão esta que resultou no artigo 231 de nossa Constitui-

ção Federal. E mais tarde a LDB apresentou também o resultado desta discussão, no parágrafo 3º de seu artigo 32 assegurando "às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas".

Desta forma, a partir deste artigo, nada impede em termos legais que projetos educacionais nas comunidades indígenas sejam plenamente desenvolvidos na língua materna de cada comunidade. No Paraná, no entanto, esta possibilidade assegurada pela legislação ainda não é uma realidade. Em virtude disto, os índices de reprovação e evasão continuam altos nesta unidade da federação.

Para compreendermos melhor esta questão vejamos alguns números da Educação Indígena no País e no Paraná. No Brasil possuímos hoje 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (3.059 índios) e 93.037 alunos (90.459 índios), destas escolas temos 24 que estão no Paraná, com 93 professores (51 índios) e 1.819 alunos (1.801 índios). Tanto em nível nacional quanto no Paraná há mais homens que mulheres indígenas matriculados nestas escolas. Em uma relação média de 55% de homens para 45% de mulheres.

Um estudo apresentado pela Coordenadora da Educação Escolar Indígena no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã-PR nos dá a seguinte informação com relação aos índices de retenção/aprovação nas comunidades de Ivaí e Faxinal. Das matrículas realizadas na Escola Terra Indígena Faxinal de 1982 à 1995, houve apenas 48% de aprovações, contra 27% de reprovações e 19,6% de evasão. Números ainda mais preocupantes na Escola da Terra Indígena Ivaí, no mesmo período, com 38% de aprovações, contra 34,7% de reprovações e um índice de 22,3% de evasão. (fonte: BURATO e MOTA, 2004).

Buscando caminhar em direção à solução destes problemas, foi apresentada no ano de 2003 uma Pauta de Proposições ao Governo Estadual referente à Educação Indígena, a qual foi aprovada na XXVI Sessão Plenária do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, em Curitiba, a 3 e 4 abril/2003, e entregue ao secretário da Educação Maurício Requião em 26/05/2003.

A partir dessas propostas, foi realizado em setembro de 2003 um encontro entre representantes de escolas indígenas do Paraná, antropólogos, ONGs, lideranças

índigenas guaranis e caingangues e técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEED) com o objetivo de se buscar a estadualização das escolas indígenas e uma possível inserção do ensino das línguas guarani e caingangue na Universidade Federal do Paraná.

No Mato Grosso do Sul temos um exemplo de sucesso de utilização da língua materna para ensino das crianças nas escolas de uma comunidade. Nesta comunidade a língua é a terena e o projeto foi iniciado pelo professor índio Laucídio Sebastião, da aldeia terena de Água Branca, MS. Este trabalho bilíngüe e bicultural, foi reconhecido e levado adiante em 1999 pela Secretaria de Educação local para atender as escolas indígenas da comunidade terena, na área de Taunay-MS, contando com o apoio e ajuda da lingüista da Sociedade Internacional de Lingüística, Nancy E. Butler, no entanto o trabalho oficial não obteve o mesmo sucesso que o trabalho individual de Laucídio Sebastião, em virtude, sobretudo de suas limitações (apenas dois bimestres de ensino na língua materna, passando em seguida ao português).

Esta lingüista argumenta em seu trabalho que:

Quando a criança indígena inicia sua carreira escolar sem experiência vivencial no contexto da cultura e da língua nacionais (algo ainda bastante desconhecido para ela), e ainda precisa adquirir habilidades novas e desafiadoras tais como ler e escrever, nesta língua que ela está longe de dominar, o desenvolvimento cognitivo é grandemente prejudicado e, conseqüentemente, o processo educativo como um todo. Muitas vezes, o desgosto é de tal proporção para a criança, e o peso tão esmagador, que ela perde para sempre toda a esperança de sucesso na escola. (BUTLER, 2001)

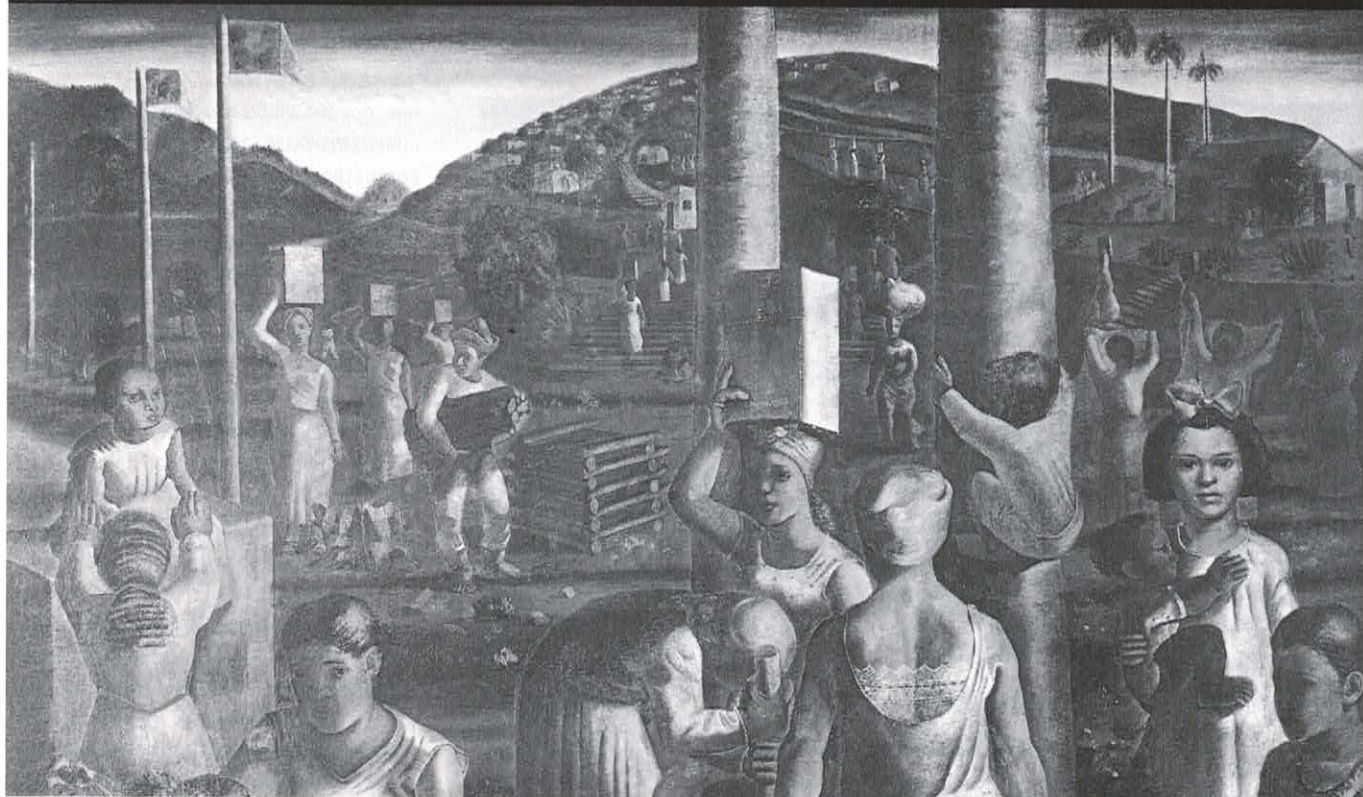
Verdade está que percebemos também nos números apresentados das escolas indígenas do Paraná. Deixando claro que devemos buscar alternativas educativas que levem em consideração de fato o devido respeito à língua materna e aos processos cognitivos dos índios brasileiros.

1 O presente texto foi elaborado pelo Grupo de Estudos de Avaliação, que se reúne na Universidade Federal do Paraná sob a orientação do professor Odilon Carlos Nunes e é composto por: Adriane Heller Nadolny, Ana Carolina Soares Duarte, Cláudia Calderari Vianna, Eduardo Rodrigues de Moraes, Fernanda Capote de Oliveira, Luciãna Szenczuk, Rosana Gomes Tapado e

Rúbia Helena Naspolini Coelho. O texto encontra-se disponível na íntegra no site [http:// pedagogia.tripod.com](http://pedagogia.tripod.com). Este texto fundamentou a exposição do referido Grupo de Estudos na Seção Extraordinária do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, preparatória para o 5º CONED, realizada nos dias 16 e 17 de abril de 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: INEP/MEC. Programas de correção de fluxo escolar. V. 17, janeiro de 2000. [S.l.]: [s.d.].
- BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- BURATO, Lúcia Gouvêa e MOTA, Lucio Tadeu. A exclusão dos excluídos: evasão e repetência entre os índios Kaingang das Terras Indígenas de Ivaí e Faxinal.
- Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/semint/trabalhos/luciagouveiaburato.doc>, acesso em 10 mar 2004.
- BUTLER, Nancy E. Um Bom Começo Basta? (Um retrospecto sobre a experiência em educação bilíngüe, existente desde 1999, nas escolas Terena no distrito de Taunay-MS). Apresentação feita no 13º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. Unicamp, Campinas, 17 a 20 de julho de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE/ Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2003
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988
- FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394-96. Curitiba, AAPP SINDICATO, 1997.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- INEP-MEC. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental. Brasília: dezembro de 2003, p. 18.
- KRAWCZYK, N.R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M.F. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LURÇAT, Liliâne. Desvalorização e autodesvalorização. IN: BRANDÃO, Z. (org) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- MELLO, Guiomar N. de. (org). Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, R.; MANSANO, R.; CAMARGO, R.B. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, C. et all. Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PARANÁ, CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente no Estado do Paraná. Curitiba: CEDCA, 2001.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resumo Censo 2002. Curitiba, SEED, 2004.
- SANTOS, Jussara M. T. P. O processo de municipalização no Estado do Paraná. In: Educar em Revista. Curitiba: Ed. UFPR, nº 22, 2003, p. 257-279.
- SAVIANI, Dermeval. O sentido da Pedagogia e o papel do pedagogo. In: Revista ANDE. São Paulo: Cortez, nº 9, 1985.
- _____. Sobre natureza e especificidade da Educação. In: Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- www.mec.gov.br
- www.ibge.gov.br
- www.inep.gov.br

Leda Scheibe¹

Festa de São João - Candido Portinari - óleo sobre tela - 1939

O trabalho dos pedagogos frente às políticas públicas e o cotidiano da escola:

o caráter de trabalho intelectual do pedagogo escolar

A análise do papel dos pedagogos frente às políticas públicas e ao cotidiano da escola precisa tomar como ponto de partida a realidade da educação escolar brasileira, seus impasses e desafios, e como ponto de chegada, o papel que ela, a escola, pode desempenhar no processo de democratização do estado e da sociedade. É nessa dinâmica, do ser, do vir-a-ser e do dever-ser da escola, especialmente a pública e gratuita, que faz sentido discutir o trabalho do pedagogo.

Pretendo neste breve espaço, desenvolver algumas idéias a respeito do trabalho do pedagogo, visualizando primeiro o contexto em que se insere a sua atuação. Parto, portanto, de duas grandes dimensões de análise, que são:

1 – as políticas públicas para a manu-

tenção/organização do sistema escolar;

2 – o cotidiano escolar e o seu desafio para o trabalho do pedagogo..

1 – O primeiro tema: as políticas públicas para a manutenção/organização do sistema escolar – atuais tendências e lógica do atual projeto educacional

A sociedade brasileira vem sendo fortemente marcada pela existência e pelo confronto de dois grandes projetos de sociedade (Coutinho 1992; 2000). Com base na concepção “liberal-corporativa”, um desses projetos centra-se na redefinição das funções do Estado, que reduz o seu papel como ordenador do campo social e defende a livre expansão do mercado como única possibilidade de reversão da crise

vivenciada pela sociedade. Propõe, de certa forma, uma “auto-organização” da sociedade, a partir da defesa de interesses corporativos, setoriais, particulares e solidários. O outro projeto, vinculado à visão “democrática de massas”, defende novas relações sociais, numa perspectiva universal de acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos. Propõe a difusão dos movimentos de base, do sindicalismo combativo e politizado e a existência de partidos políticos estruturados. Segundo o autor (2000, p.100), este projeto de sociedade pretende superar uma política de nível “econômico-corporativo” e atingir o nível “ético-político”.

A disputa ideológica desses dois grandes projetos distintos de sociedade, no interior da qual já se elaborou a Constitui-

ção de 1988 e a LDB de 1996, abriga também diferentes concepções de educação que buscam conquistar a hegemonia no cenário brasileiro. A década de 80, particularmente, foi o período de maior confronto entre as posições assumidas por um e outro projeto. Já a década de 90 viveu um quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo. Este quadro foi reforçado pela crescente divisão internacional do trabalho, pela mundialização dos mercados e pela nova forma de organização do processo produtivo.

Na tentativa de continuidade da organização social estabelecida, foi se "naturalizando" o viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições do neoliberalismo, num movimento que equaciona as contradições do capital ou as posterga. A reformulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajuste das políticas sociais, destacando-se aí a reforma da educação básica como forma de implementar a ordem desejada, através do perfil de um "novo trabalhador". Compreende-se assim a emergência dos educadores como grandes responsáveis pela construção da nova ordem que depende acima de tudo, para a sua constituição, de uma escolarização adequada.

A ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação. Pretende-se elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude frente às mudanças necessárias à melhoria de um certo desempenho profissional. Os organismos de influência internacional como CEPAL, UNESCO, Banco Mundial, passaram a ser os grandes promotores do aumento da escolaridade básica como condição para a adoção das novas tecnologias.

Em conformidade com esses aspectos, a reforma em andamento na formação dos educadores propõe-se a introduzir no cenário brasileiro uma nova compreensão do ser educador/professor. Guiomar Namo de Mello (2000), influente intelectual da área da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, explicitou claramente tal propósito ao declarar que

(...) a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição destas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são portanto aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (Mello, 2000, p.8).

A atual reforma educacional brasileira contém um projeto de profissionalização para os educadores, com base na lógica das competências. Esta lógica está presente na reforma como um novo paradigma curricular que objetiva propiciar formação docente que responda de forma mais eficaz aos requisitos da reforma da educação básica.

A aquisição de competências, ou seja, o desenvolvimento de competências como tarefa central da formação docente encontra-se imiscuída numa lógica que supervaloriza a dimensão subjetiva e dos percursos individualizados dos educadores, constituindo-se fator importante para uma formação de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade (Campos, 2002). O currículo por competência é uma organização que se contrapõe ao currículo disciplinar e sua base é a análise dos elementos da prática mais imediata. A partir destes elementos são estabelecidas as competências gerais, as quais desdobram-se em competências específicas, que por sua vez podem ser desdobradas em comportamentos operacionais. Há nesta tendência, uma analogia com a didática tecnicista/comportamentalista dos anos 60. Uma visão curricular focalizada no saber-fazer, que restringe uma formação mais básica e cultural.

A organização curricular por competências, que está sendo proposta pelos documentos oficiais, é uma matriz instrumental, que inicia com a definição de objetivos comportamentais- mensuráveis, observáveis e, portanto, controláveis. A avaliação, deve, portanto, focalizar as competências, o

que, por sua vez, é processo inseparável de uma certificação por competências, pois competências só adquirem visibilidade mediante o seu desempenho. Explica-se a ênfase na certificação de competências dos professores colocada pelos documentos oficiais, como meio de verificação do desempenho em serviço. Assistimos assim, também, à emergência de uma nova institucionalidade, em substituição aos diplomas, que deixam de ser a prerrogativa que garante o ingresso no magistério. Os diplomas perdem o seu valor vitalício, e deixam de ser a referência para a permanência e mobilidade na função do magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas com base no Parecer do CNE/CP 009/2001, além de incorporar a noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação profissional dos educadores, estabeleceram outras determinações polêmicas para a formação dos profissionais da educação, tais como:

- aprofundamento da separação, na formação, dos bacharéis e licenciados. Dado o modelo institucional que passa a ser privilegiado para a formação dos professores, o dos Institutos Superiores de Educação, desvincula-se institucionalmente a formação dos bacharéis e dos licenciados, cuja maior integração é desejável para uma preparação mais qualitativa;

- aligeiramento da duração do Curso e da sua carga-horária, comprometendo o tempo necessário para uma sólida formação profissional;

- a indefinição ainda existente sobre diretrizes para o curso de Pedagogia, responsável pela formação dos pedagogos. O projeto de uma nova resolução que está ainda em apreciação no CNE, desde o ano passado, prevê para esta formação, um "bacharelado em Pedagogia", contrariando a proposta das entidades educacionais que historicamente consensuaram a necessidade de formar o pedagogo com base docente. Este projeto pretende atualizar e consolidar as normas já constantes das resoluções CNE/CP 02/97, a1/99, 01/02 02/12 e preencher algumas lacunas não definidas nestas resoluções.

As regulamentações existentes fazem

uma clara opção, pelo modelo dos Institutos Superiores de Educação, contrapondo-se às Faculdades de Educação como local ideal para esta formação. Destaque-se a dualidade criada para a formação dos professores: sob as mesmas diretrizes, mas com evidente diferenciação hierárquica, os educadores podem ser formados em Institutos Superiores de Educação ou em Faculdades de Educação vinculadas à universidades; podem ser formados em Cursos Normais Superiores ou em Cursos de Pedagogia; em Cursos de Graduação em Pedagogia ou em Cursos de Especialização...

II – O segundo tema: o cotidiano escolar e o seu desafio para o pedagogo escolar

O trabalho do pedagogo se reveste de um perceptível conteúdo político, cuja importância é preciso ter presente quando se anuncia a intensificação da sua prática.

A característica político – pedagógica do trabalho do pedagogo permite que façamos uma dupla categorização do seu papel: mediador entre os foros privilegiados do sistema escolar (lideranças administrativas) e a massa dos professores: o de "intelectual orgânico" do Estado; ou o de um "intelectual orgânico" preocupado com o desenvolvimento das massas, tomando-se como referência o referencial que nos apresentou Gramsci, intelectual socialista italiano (Silva Júnior, 1983; cf. Brzezinski, 2002).

a) O pedagogo como "intelectual orgânico" do Estado, ou seja, o pedagogo que, pela sua atuação, constitui-se como um tecnocrata do Estado, que se propõe a cuidar apenas do *como* sem cogitar do *porquê* ou do *para que* das determinações oficiais. Seu papel poderá ser o de um preposto do Estado, neste caso, ao concentrar sua atenção no cumprimento das determinações que lhe chegam, sem lhes questionar a validade, a significação e o propósito. Não é indiferente a essa postura o tipo de informação teórica subjacente à sua formação. Por exemplo, ao se fundamentar o papel do pedagogo numa base administrativa, de atividade-fim, válida e justificável por si mesma, abre-se o campo para a disseminação dos organismos burocráticos. Em nome de uma pretendida humanização,



O trabalho do pedagogo se reveste de um perceptível conteúdo político, cuja importância é preciso ter presente quando se anuncia a intensificação da sua prática.

o sistema de ensino acaba por propiciar a multiplicação de assessorias e demais órgãos de apoio, fenômeno típico do processo de expansão da tecnocracia. Assim, o papel do pedagogo reduz o ensino a mero elemento de referência. Exercendo uma função de controle, o pedagogo escolar tem ao seu dispor um conjunto de possibilidades corretivas que vão da tentativa de persuasão até a ameaça velada ou ostensiva, passando pelo discurso conformista e pela indução cooptadora. A escolha que o pedagogo faz dos instrumentos que utiliza no seu trabalho identifica a presença ou a ausência do sentido educativo como eixo da sua atividade. Os riscos da ausência do sentido educativo aumentam quando o pedagogo não estabelece o curso da ação, e os objetivos a que esta ação se destina não são produtos da reflexão conjunta e responsável dos que devem executá-la (Silva Júnior, 1983).

b) O pedagogo como "intelectual orgânico" das massas, ou seja, um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo da escola, e que tem a compreensão histórica dos processos pedagógicos e da organização da prática pedagógica.

É o profissional que sente a necessidade de enfrentar radicalmente a exclusão escolar sob todas as formas e apoiar-se para isto em projetos coletivos. O pedagogo como intelectual orgânico das massas percebe a necessidade que lhe cabe "dada a especificidade da sua função, de fazer a leitura é a análise necessária do projeto pedagógico oficial em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas" (Kuenzer, 1996, p. 455). Um trabalho educativo de qualidade na escola implica necessariamente a elaboração de um projeto pedagógico de equipe, que retire o trabalho do docente do individualismo. O trabalho colaborativo com os professores, portanto, é fator essencial. Para isto, é fundamental utilizar a linguagem dos professores, ou seja, trabalhar a partir de experiências práticas e seus resultados, a fim de que se possa aproximá-los de questões teóricas mais amplas, bem como prepará-los para um planejamento que permita ir além de aspectos técnicos e formais.

Colocar a teoria separada do âmbito da sala de aula não desencadeia nenhum processo de mudança, é necessário focalizar a situação pedagógica, discutir as atividades.

O papel do pedagogo tem a ver com a *escola que queremos* - a escola, na sociedade democrática, todos nós sabemos, é um instrumento insubstituível na medida em que possibilita às classe populares, ao terem acesso ao conhecimento sistematizado, participar mais ativamente do processo político e cultural. Logo, a escola que queremos:

- é, a escola universal, gratuita, obrigatória, portanto, uma escola pública que receba a todos e assegure a cada um o desenvolvimento de suas capacidades;
- é a escola que leva em conta as condições de vida material, características psicológicas e sócio-culturais dos alunos;
- é a escola que cumpre a sua tarefa de educar, de ensinar;
- é a escola que faz parte de um projeto coletivo que requer a ação coordenada e a participação de todos nele envolvidos.

Saviani concebe o pedagogo como o "formador de homens" como "aquele que possibilita acesso a cultura. É pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade" (1985, p27). Assim, a pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. A palavra pedagogia traz, portanto, A IDÉIA DO TRABALHO INTELECTUAL, no sentido que lhe dá Gramsci, de que intelectual é o dirigente, de alguém que tem a capacidade de ser organizador, de "agir na super-estrutura para garantir a infra-estrutura" (Gramsci).

Ao pedagogo escolar, por profissão/formação, cabe dominar sistemática e intencionalmente, as formas de organização do processo de formação cultural na escola. Cabe a ele prover a escola de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aqueles das camadas trabalhadoras, não veja frustrada sua aspiração de assimilar os conhecimentos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade.

Cabe ao pedagogo, portanto, no interi-

or da escola, cuidar para que esta não se desvie de seu papel fundamental que é a difusão do saber do conhecimento vivo. No pedagogo é depositada a esperança de uma escola viva, atualizada, e mais significativa.

- 1 Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação /UFSC – e ao Curso de Mestrado da UNOESC/Joaçaba. Representante Regional ANFOPE-SUL – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação / Gestão 2002/2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRZEZINSKI, Iria. O papel atual do pedagogo versus identidade profissional. *Anais do Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse*. Coordenação de Dolores Maria Borges de Amorim. Belo Horizonte: FAE/CBH/EUMG, set./2002. Parte I – Conferências.
- CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Florianópolis, 2002. 232p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia e Socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.
- _____. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *A formação de educadores: Novos desafios para as Faculdades de Educação*. Anais VIII ANDIPE. Florianópolis, 1996.
- MELLO, Guiomar Namó. *Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica*. Brasília, março, 2000. Mimeo.
- SAVIANI, Dermeval. *Sentido da pedagogia e papel do pedagogo*. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, n. 9, 1985.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A supervisão e o ensino*. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, ano 1, n. 3, 1983.

Patrícia Müller da Costa



Crianças Brincando - Candido Portinari - 1940 - óleo sobre tela

Professoras e síndrome de Burnout: da onipotência à impotência

Autores como Codo, Jesus, Gil-Monte, entre outros, relacionam fatores como idealismo acentuado, falta de especificidades de funções, conflito e ambigüidade de papéis e o implicar-se excessivo, como algumas das causas individuais que predispõe o trabalhador à Síndrome de Burnout (SB). Desvendar a forma como os trabalhadores afetados pela SB concebem seu papel profissional e conhecer como avaliam sua própria atuação, pode trazer indicativos de caminhos para a prevenção e tratamento deste mal que vem deteriorando a atuação profissional e os próprios profissionais. Estando os professores sujeitos a muitos fatores estressantes ligados à sua atividade e tendo uma função de grande importância social, já que sua atuação influenciará intensamente no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, há que se desenvolver estudos que possam favorecer o bem-estar desta categoria. Por esta razão, este artigo tem o objetivo de apresentar o resultado de uma pesquisa realizada com três professoras do ensino fundamental. Para tanto, foram realizadas uma entrevista aberta e a aplicação de um questionário demográfico e do inventário denominado "Maslach Burnout Inventory" (M.B.I.), para procurar traçar correlações com as dimensões esgotamento emocional, baixa realização profissional e despersonalização, que compõe a Síndrome de Burnout. Contrariando as expectativas fundamentadas na revisão bibliográfica que associam maior idade e carreira mais longa com melhores estratégias de enfrentamento de estresse e expectativas profissionais mais reais, esta pesquisa traz como resultado que as professoras apresentam uma tentativa de suprir o papel da família dos alunos e, paralelo a isso, um índice elevado de esgotamento emocional.

Introdução

A realidade social político-econômica do Brasil tem deflagrado uma grave crise no sistema educacional, onde interesses econômicos têm sido sobrepostos ao desenvolvimento de políticas educacionais sérias e comprometidas com a garantia de cidadania.

Em Curitiba, a Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou o funcionamento das escolas através de ciclos de aprendizagens, que em sua proposta inicial consistiam na ampliação do tempo de avaliação em pelo menos mais um ano, para que se definisse se o aluno estaria apto a prosseguir para a etapa seguinte, ou se deveria ficar retido a fim de resgatar as eventuais defasagens que estivessem retardando seu desenvolvimento. Porém, do que antes se propunha um tempo diferenciado para que o aluno tivesse a oportunidade de amadurecer e, com isto evitar uma experiência "traumática" de excluí-lo de sua turma de origem desnecessariamente, tem-se hoje praticamente uma progressão automática.

O processo de encaminhamento de alunos para sala de recursos e classes especiais tem sido altamente burocratizado e ineficiente e, a cada dia, os professores têm recebido turmas cada vez mais numerosas e heterogêneas e alunos com maiores defasagens de aprendizagem. Além disso, o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares tem acontecido sem a preparação necessária dos docentes e sem o apoio de profissionais como: psicólogos, psicopedagogos e etc.

Assim, os professores têm maiores responsabilidades e cada vez menos recursos (financeiros, materiais, suporte pedagógico e outros). É neste cenário, que se evidenciam professores adoecendo com a Síndrome de Burnout, que provoca a retirada de profissionais sérios, competentes e comprometidos das unidades escolares, seja por abandono do emprego ou por "retirada psicológica" do trabalho.

De acordo com FRANÇA (1987), "Burnout é a expressão inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia". Aparece como uma resposta ao stress laboral crônico. Resultado de "gastar-se" pela pretensão persistente de atingir um conjunto de expectativas inalcançáveis.



O esgotamento emocional é resultado de uma situação de conflito no trabalho entre a necessidade de fazer e a sua impossibilidade

GALLEGO e RIOS (1991) conceituam Burnout como "o produto de uma interação negativa entre o local, a equipe de trabalho e os clientes". Quando há um desajuste entre pessoas, local de trabalho e organização e se o trabalhador sente que não dispõe de recursos suficientes para se adaptar, surge o estado de estresse. O estresse prolongado é uma das causas do esgotamento que pode levar ao Burnout.

Para LAUTERT (1997), a instalação da Síndrome de Burnout ocorre de maneira lenta ou gradual, acometendo o indivíduo progressivamente. GALLEGO e RIOS (1991) defendem que num primeiro momento, as demandas de trabalho são maiores que os recursos materiais e humanos, o que gera um estresse laboral no indivíduo. No segundo momento, evidencia-se um esforço do indivíduo em adaptar-se e produzir uma resposta emocional ao desajuste percebido. Aparecem então, sinais de fadiga, tensão, irritabilidade e até mesmo, ansiedade. Assim, essa etapa, exige uma adaptação psicológica do sujeito, a qual reflete no seu trabalho, reduzindo seu interesse e responsabilidade pela sua função. E, finalmente, num terceiro momento, ocorre o enfrentamento defensivo, ou seja,

o sujeito produz uma troca de atitudes e condutas com a finalidade de defender-se das tensões experimentadas, ocasionando comportamentos de distanciamento emocional, retirada, cinismo e rigidez.

O esgotamento emocional é resultado de uma situação de conflito no trabalho entre a necessidade de fazer e a sua impossibilidade; se houver uma crise também nas relações sociais, isto exigirá do trabalhador mais energia, aumentando a possibilidade de fracasso e conseqüentemente de frustrações, fatores estes que levam a um estado de maior exaustão.

Segundo CARLOTTO (1999), o esgotamento emocional caracteriza-se por "uma carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional. A estes sentimentos podem-se somar frustração e tensão (...) Já a despersonalização ou desumanização caracteriza-se por tratar os clientes, colegas e organização como objetos. (...) O vínculo afetivo é substituído por um racional. (...) prevalece o cinismo e a dissimulação afetiva. Nesta dimensão o indivíduo apresenta ansiedade, aumento de irritabilidade, perda de motivação, redução de metas de trabalho e comprometimento com os resultados, redução do idea-

lismo, alienação e conduta voltada para si. A diminuição da realização profissional do trabalho trata-se de uma tendência de auto-avaliar-se de forma negativa, (...) experimentando um declínio de sua capacidade em interagir com as pessoas (...)."

Alguns dos fatores individuais predisponentes à Síndrome de Burnout são: altruísmo e idealismo acentuados; tentativa de "dar conta" e de assumir para si todas as responsabilidades; dificuldades de manejo com a clientela; a tendência a vivenciar sentimento de culpa e de implicar-se excessivamente.

CODO (1999) retrata o profissional da educação, em termos gerais, como alguém que possui alto sentimento de dever, de agente transformador da história de um povo. Pela própria história do ofício de professor, grande parte dos profissionais da educação apresenta fatores individuais predisponentes à Síndrome de Burnout.

Além das causas individuais, existem também muitos fatores estressantes que são predisponentes, tais quais: sobrecarga de trabalho; falta de especificidades de funções; falta de autonomia para se tomar decisões (tem-se o exemplo de o professor atualmente não ter autonomia para reter o aluno); avanços tecnológicos; conflito e ambigüidade de papéis; excessivo número de alunos por turma, etc.

Referente à realidade social, tem-se: perda da autoridade da figura do professor; redução do número de professores na escola; falta de apoio das famílias dos alunos, entre outros...

KYRIACOU (1978) apresenta como as maiores fontes de Burnout em docentes, a pouca motivação do aluno, as reduzidas oportunidades de ascensão profissional, os baixos salários e a falta de infra-estrutura para o ensino, as pressões de tempo e prazos curtos, o baixo reconhecimento e prestígio social, o conflito com colegas, as rápidas mudanças nas exigências dos currículos e a adaptação de programas acadêmicos às mudanças numa sociedade em constante transformação.

Estando os professores sujeitos a muitos fatores estressantes ligados à sua atividade e tendo uma função social de grande importância, já que sua atuação influenciará intensamente no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, é necessário desenvolver estudos que possam favorecer o bem-estar desta categoria.

Objetivo Geral

Caracterizar de forma descritiva como as professoras do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), em fim de carreira, vêem o seu papel profissional e qual a relação com a Síndrome de Burnout.

Objetivos Específicos

- Investigar quais são as expectativas, sentimentos, exigências internas e externas que as professoras entrevistadas possuem.
- Averiguar se elas mantêm uma imagem idealizada do seu papel profissional mesmo com vários anos de atuação.
- Traçar correlações com as dimensões esgotamento emocional, realização profissional e despersonalização que compõe a Síndrome de Burnout.

Material e métodos

A pesquisa aconteceu no Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) situado à Rua Emiliano Pernetá, 424, conj. 22 e 23, Centro, no ano de 2003.

A divulgação da proposta da pesquisa foi realizada em uma reunião do Conselho de Representantes (órgão formado por um professor por turno de trabalho de cada escola da rede municipal de ensino) do SISMMAC na qual se anunciou a realização de uma pesquisa sobre "Saúde Mental do Professor e a Síndrome de Burnout". As inscrições foram feitas através do contato telefônico com a pesquisadora, ou seja, trata-se de uma amostra acidental. Inscreveram-se três professoras que estão prestes a se aposentar, todas trabalham no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo que duas atuam exclusivamente com as séries iniciais (etapa inicial, primeiro e segundo ciclos) e a outra atua também com alunos de quinta a oitava séries.

A partir das inscrições foram marcados encontros individuais na própria sede do SISMMAC, no qual foi retomada a proposta de trabalho, foi realizada a entrevista e foram aplicados um questionário demográfico e o teste MBI.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e tabuladas. A partir das respostas obtidas foram feitas correlações com a S.B.

O estudo se caracterizou como uma pesquisa social, pois abordou uma dinâmi-

ca de interação social; e de caráter qualitativo, já que visava construir um conhecimento que não pode ser quantificado, pois trata do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O levantamento para análise dos dados foi realizado através do método da categorização, sendo que as unidades de sentido foram listadas e comparadas entre si.

Foi aplicado um questionário demográfico contendo perguntas abertas e fechadas visando coletar dados sobre a formação das profissionais; atividades que estas pessoas realizam (profissionais ou não), estado de saúde e outras variáveis que podem influenciar na construção do papel profissional, como: formação, religião, profissão dos pais, idade, tempo de atuação na PMC, constelação familiar e a representatividade que o salário destas professoras tem em sua renda familiar.

Foram realizadas entrevistas focalizadas, semi-estruturadas que consistiram em perguntas abertas, as quais forneceram informações mais abrangentes sobre: o relacionamento destas professoras com a equipe de trabalho e com a sua clientela; as expectativas internas e externas frente ao papel profissional do professor e os elementos que podem interferir na construção deste.

O inventário aplicado foi o Maslach Burnout Inventory (MBI) e foi escolhido por se tratar, segundo GIL-MONTE & PEIRÓ (1996), do instrumento mais utilizado para medir a Síndrome de Burnout independentemente das características ocupacionais do público alvo e de sua origem; e pelo fato de que a conceituação mais aceita desta Síndrome se estabeleceu a partir da elaboração deste teste.

Este instrumento é formado por vinte e dois itens que são pontuados numa escala tipo Likert e abordam três fatores que são denominados: esgotamento emocional, despersonalização e realização pessoal no trabalho. Nos itens referentes a esgotamento emocional e despersonalização, altas pontuações indicam alto índice de Burnout, já nos itens que dizem respeito à realização pessoal, altas pontuações correspondem a baixos índices de Burnout.

Resultados

Apesar de ter sido utilizado um roteiro na realização das entrevistas, cada profes-

sora trouxe uma problemática central bastante específica, mas, de uma forma geral, suas posturas, preocupações e características pessoais são muito semelhantes.

Características comuns: trabalho fora do expediente; "falta" de especificidade de função; tentativa de assumir o papel da família; preocupação em atender às exigências externas; dificuldade em lidar com a agressividade; dificuldade de se desligar do trabalho (o implicar-se excessivo).

Outras questões que as três professoras apresentaram são: tentativa de suprir as limitações da escola quanto a recursos e instalações; falta de autonomia na realização do trabalho; necessidade de afirmar que se relacionam bem com as pessoas; as três gostariam de reduzir pelo menos 20 horas semanais de sua carga de trabalho; têm tido dificuldades em seus relacionamentos em família.

No questionário demográfico havia uma lista de 28 sintomas e foi solicitado que assinalassem quais haviam sentido no último ano, em comum, as três entrevistadas assinalaram: alergia, tensão muscular, desmotivação, instabilidade de humor, tonturas, irritabilidade, ansiedade, fadiga fácil, perda de concentração e distúrbios de alimentação.

Duas assinalaram; dor lombar, crise respiratória, distúrbio de sono, angústia, problemas de memória, agressividade, dor de cabeça, enxaqueca, mal-estar, apatia e isolamento.

Apenas uma marcou: queixas físicas sem constatação médica e diminuição da libido. Não foram assinaladas: dor de estômago, sudorese, queda de cabelo e tendência a discussões.

Já o questionário MBI apresentou como resultado que as três participantes estão com um índice alto de esgotamento emocional. A professora A apresentou realização profissional média e índice nulo de despersonalização. A professora B apresentou realização profissional médio-alta e despersonalização alta. A professora C apresentou um índice baixo de despersonalização e realização profissional médio-baixa.

Discussão

A falta de prestígio social do professor é uma questão que afeta a sua saúde mental. Além das professoras não se sentirem reconhecidas pelos alunos e pela comuni-

dade em geral, têm que lidar com a desvalorização de seus próprios familiares, gerando um déficit no seu autoconceito. Os baixos salários não só denotam a perda de status social do professor como também aumentam a necessidade das docentes de assumirem de dois a três turnos de trabalho, deixando-as sobrecarregadas e limitando suas possibilidades de levar uma vida mais saudável (realização de atividade física, lazer, etc).

O fato das professoras trabalharem fora do expediente revela que elas se propõem a fazer coisas que o contexto escolar não subsidia, não reconhecendo as limitações existentes (como: tempo reduzido para preparo de aula, limitação quanto ao material disponível, suporte pedagógico insuficiente, etc.), trabalham horas além daquelas pelas quais são contratadas. Isto pode ser comprovado pelas declarações feitas quanto ao fato de reconhecerem que assumem funções que não são próprias do seu papel profissional. Exemplo disso, está na tentativa de suprir as carências dos alunos, assumindo inclusive o papel da família.

Os professores são responsabilizados e exigidos a fim de sanar questões cada vez mais complexas: devem trabalhar com tur-

mas heterogêneas compostas por trinta ou trinta e cinco alunos (séries de alfabetização) e dando-lhes atenção individualizada; são responsáveis pela educação de "modos", valores, hábitos de higiene e outros que não condizem com o modelo familiar que as crianças possuem; devem ser criativos e "driblar" a falta de infra-estrutura para o ensino; etc.

Por tentar persistentemente alcançar uma meta inatingível, os profissionais acabam por desenvolver um estado de exaustão, sentem que por mais que se esforcem nunca será suficiente, gerando um processo de esgotamento emocional, seguido ou não por baixa realização profissional e despersonalização.

Fica bastante explícito no discurso das professoras como atuam através do desempenho de papéis, ou seja, interagem no meio de acordo com o estereótipo do que "deve ser" uma professora, e assim, pode-se entender a necessidade que têm de alienar a agressividade (já que esta é mal vista em nossa sociedade) e da importância que sentem ao dizer que se relacionam bem com as pessoas.

Nesta perspectiva nota-se que os profissionais da educação tendem a introjetar modelos irreais e acabam por estabelecer



Quando os professores buscam realizar exigências externas, tendem a perder o contato com suas próprias necessidades, pensamentos e valores

metas inatingíveis, gerando "processos de estar sendo brutalmente tragados..." (AUBERT, 1994).

NUNES & TEIXEIRA (2000) revelam em suas pesquisas que "uma forma de prevenção (da Síndrome de Burnout) é poder ser menos auto-exigente e não se cobrar tanto internamente. Entretanto, parece que existe um consenso de que não existe prevenção propriamente dita, e sim uma auto-regulação".

Em alguns momentos da entrevista, as três professoras demonstram dificuldade de assumir o que pensam, o que fazem, seus valores. Durante as entrevistas substituíam o sujeito "eu" por "a gente", "você". Isto revela um mecanismo de fuga de contato com a experiência, como também, uma dificuldade de diferenciar quando se trata delas e quando se trata de sua categoria profissional.

Quando os professores buscam realizar exigências externas, tendem a perder o contato com suas próprias necessidades, pensamentos e valores. Além de haver inúmeras exigências, são elas muitas vezes conflitantes, assim sendo, o esforço para satisfazer o que o meio lhe solicita será sempre insuficiente.

"Uma das principais medidas preventivas diz respeito à prática profissional e a si próprios (os professores), ajudando-os a desenvolver concepções mais realistas e adequadas da profissão docente, e o seu próprio autoconhecimento e autoconfiança. Neste sentido, um dos principais objetivos da formação inicial de professores deve ser o de contribuir para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas para um desempenho personalizado na prática profissional em perspectiva e não o de levar à interiorização e à comparação constante com um modelo idealizado de professor com o qual os potenciais professores não se identificam" (JESUS, 2000).

Para responder as exigências introjetadas, o social e os limites do meio passam a ser sentidos como se estendendo demais sobre o indivíduo, e quanto mais se sobrecarrega com introjeções, menos lugar há para que se expresse, ou mesmo, descubra o que é de fato, o que acredita e o que pode realizar.

PERLS (1977) afirma que "a introjeção é o mecanismo neurótico pelo qual incorporamos em nós mesmos normas, ati-

tudes, modos de agir e pensar que não são nossos".

A visão holística levou Perls a dar ênfase particular à importância da autopercepção presente e imediata que o indivíduo tem de seu meio. É fundamental que o indivíduo tome contato com suas relações com o seu meio, com o seu discurso, com a sua vivência. A percepção do seu próprio corpo, de suas reações, de suas posturas, e até mesmo dos eventos psicossomáticos fornecem sinais de como a relação sujeito X sujeito e sujeito X meio têm afetado sua forma de existir.

Apenas uma das professoras se queixou dos sintomas apresentados no questionário à cerca do seu estado de saúde, revelando estar implicada em seu restabelecimento. As outras duas, apesar de terem assinalado muitos sintomas, não manifestaram muita preocupação com eles, como se ainda não os tivessem reconhecido e certamente, ainda não compreenderam que estes sintomas tratam-se de uma manifestação de que suas formas de pensar, sentir e agir estão exigindo além do que elas podem fazer.

O resultado obtido pelo inventário MBI apontou em comum nas três professoras índices altos de esgotamento emocional, quando é justamente a dedicação afetiva o que mais valorizam em seu trabalho, almejando inclusive assumir para si as funções que são próprias da família.

Apesar de ter sido constatado através do MBI apenas um caso de despersonalização e de todas as professoras apresentarem índice de realização profissional médio, através dos sintomas que assinalaram como sentidos no último ano, cabe a reflexão sobre os resultados obtidos. Isso porque agressividade, irritabilidade, apatia, desmotivação e isolamento são sintomas que podem caracterizar a despersonalização. Considerando que há tanta preocupação com a sua imagem diante do social, é questionável se essas professoras teriam condições de admitir que sentem dificuldade na relação com seus alunos.

Já a realização profissional foi mais afetada na professora que pode estar sendo vítima de assédio moral. Isto se justificaria por se sentir vítima constante de desqualificação por parte da pedagoga, e por apresentar necessidade de ser reconhecida (obter apoio social).

ZABEL & ZABEL citados por GIL-

MONTE (1996) consideram que "frente aos mais jovens, os profissionais de mais idade desenvolvem ao longo de sua vida melhores estratégias de enfrentamento do estresse e expectativas profissionais mais reais". E FARBER, também citado por GIL-MONTE (1996), obteve como resultado em suas pesquisas índices mínimos de Burnout a partir dos 40 anos de idade.

Contrariando os dados consultados, esta pesquisa revelou nas profissionais entrevistadas fatores pessoais e atitudinais predisponentes à S.B. e altos índices de esgotamento emocional, estando elas prestes a se aposentarem após mais de 20 anos de dedicação ao magistério.

Conclusão

Através dos dados coletados, foi possível responder as questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre a S.B., articulando-o ao contexto sócio-cultural no qual as participantes da pesquisa estão inseridas.

O trabalho revelou que as três professoras apresentam características bem similares, que são fatores individuais predisponentes à S.B., tais como: altruísmo, idealismo, dedicação, sensibilidade, grande capacidade de estabelecer empatia e dificuldades em estabelecer limites.

Apesar de rejeitarem a ideia de que o magistério seja uma "abnegação" (sic Professora C) não restringem sua atuação ao que a profissão exige (especificidade de funções, horário de trabalho, etc.) e suas posturas caracterizam a idealização do papel profissional.

Pôde-se perceber que quanto mais estabelecem metas de caráter onipotente (inatingíveis), mais próximo se fica dos sentimentos de impotência, de exaustão emocional.

Por ter se tratado de uma pesquisa qualitativa, seria interessante utilizar os resultados para reelaborá-la de forma a abranger uma mostra representativa das professoras da rede Municipal de Ensino de Curitiba (pesquisa quantitativa), em fim de carreira com a finalidade de averiguar se os resultados apresentados se estendem de uma forma generalizada nesta categoria.

Esta pesquisa traz uma questão a ser desvendada: se as professoras que estão em vias de se aposentar apresentam dificuldade de lidar com o estresse (expressa pelo

índice de esgotamento emocional) e mantêm uma imagem idealizada do seu papel profissional, seria interessante fazer um levantamento de como essas questões tem se dado com as docentes iniciantes e com aquelas que já tem experiência profissional, mas que não estão em fim de carreira.

Conclui-se que este artigo abordou questões de grande relevância para o Sistema Escolar e evidenciou a necessidade de haver ao menos um psicólogo organizacional ou escolar em todas as unidades de ensino, visando favorecer estratégias de prevenção da S.B. tanto em termos individuais (trabalhando-se a elaboração de metas mais realistas, por exemplo), como também em termos organizacionais (propiciando melhor clima organizacional, estimulando uma comunicação eficiente, valorizando a importância de feedbacks e de suporte social, entre outros).

REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS

- AUBERT, N. A neurose profissional. In: CHANLAT, J. F. (org). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1994.
- CARLOTTO, Mary Sandra, GOBBI, Maria Dolores. Síndrome de Burnout: Um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? *Revista Alethéia*, nº 10, 1999, p 103 – 114.
- CODO, W. et al, *Educação: carinho e trabalho*. Ed. Vozes. Petrópolis – RJ, 1999
- FRANÇA, H. H. A síndrome de burnout. *Revista Brasileira de Medicina*, 44,8, p.197-199, 1987.
- GALLEGO, A. E.; RIOS, F. L. El síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional. *Revisión de Estudios – Revista Assoc. Esp. Neuropsiquiatria*. 1991.
- GIL-MONTE, P. & PEIRÓ, J.M. Desgaste psíquico In: *El trabajo: el Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis Psicología, 1996.
- JESUS, S. N. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto, 2000.
- KYRIACOU, C., SUTCLIFFE, J. Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal Educational Psychology*, 48, p. 159 – 167, 1978.
- LAUTERT, L. O desgaste profissional: uma revisão da literatura e implicações para a enfermeira. *Rev. Gaúcha Enfermagem*. 1997.
- NUNES, M.L.T. & TEIXEIRA, R.P. *Burnout na carreira acadêmica*. 2000
- PERLS, F. *A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia*. Psyche-Zahar ed., RJ. 1977
- REINHOLD, H.H. *Stress ocupacional do professor*. I. Campinas, 117p. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. Campinas, Puccamp, Instituto de Psicologia, 1984.

Rose Meri Trojan | Consuelo A. B. D. Schlichta



Brodósqui - Candido Portinari - 1942 - óleo sobre tela

Educação no museu:

o papel da universidade na democratização do acesso à arte

Este projeto tem como objetivo cumprir o papel da universidade no processo de democratização da cultura artística, não apenas no espaço interno da formação profissional, mas, principalmente, no espaço mais amplo da sociedade para a qual dirige sua ação de ensino, pesquisa e extensão. Este trabalho contribui na valorização da arte no processo de humanização do homem e de compreensão da realidade humana e social que se expressa através das obras de arte. Para isso, propõe a ampliação da articulação entre teoria e prática na formação do professor de arte e na capacitação e qualificação profissional em museus e exposições de arte, a fim de contribuir no desenvolvimento da formação estética de estudantes e de educação continuada para professores da Educação Básica, realizando atividades pedagógicas nas escolas, articuladas com a monitoria de exposições de arte e produção e difusão de material educativo na área de artes visuais, a partir de uma metodologia que inclui um processo de formação dos sentidos, de aquisição de conhecimentos artísticos e de familiarização com a cultura artística a partir de exposições de arte.

A universidade tem um papel fundamental no processo de democratização da cultura, não apenas no espaço interno da formação profissional, mas, principalmente, no espaço mais amplo da sociedade para a qual dirige sua ação de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, as finalidades da Educação Superior incluem, desde a formação dos profissionais das diferentes áreas e da pesquisa e da investigação científica que visam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação e difusão da cultura.

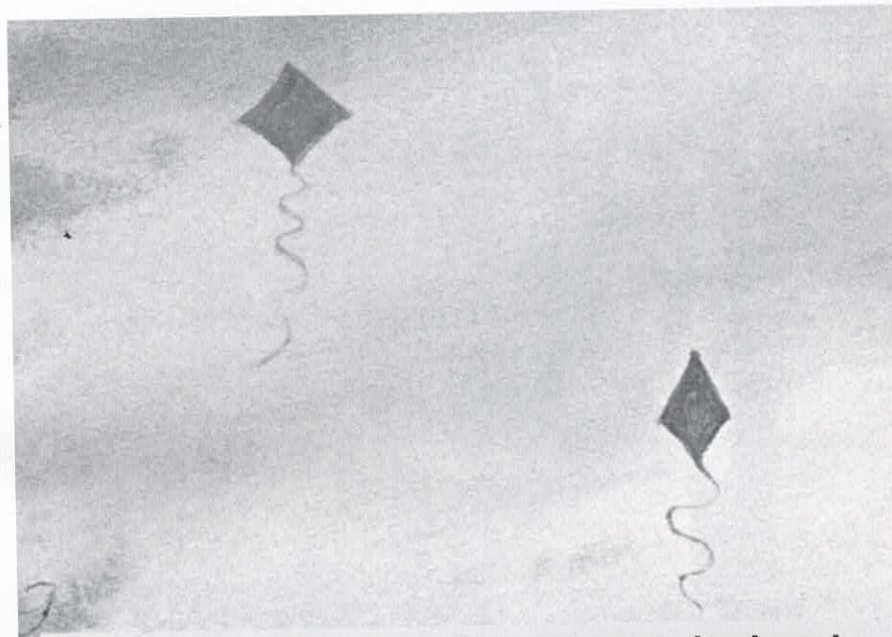
Este processo de difusão da cultura deve abranger a divulgação de conhecimentos que constituem o patrimônio da humanidade, o permanente aperfeiçoamento cultural e profissional e a participação da população, visando a democratização das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural da sociedade e da pesquisa científica e tecnológica geradas pelas instituições.

Se entendermos por cultura "o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade na instrução, na ciência, na literatura, na arte, na filosofia, na moral, etc., e as instituições correspondentes", a cultura artística faz parte desse patrimônio e não pode ser esquecida ou secundarizada. (SODRÉ, 1989, p. 4)

De modo geral, "a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite", na medida em que sempre se constituiu em "privilegio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes". Além disso, a concepção de arte que, ainda hoje, é aceita no senso comum, tem como fundamento "a inspiração, o dom, a sensibilidade imediata e espontânea", que se opõe ao racional. (PORCHER, 1982, p. 13-14)

Desta visão decorre a idéia equivocada de que a arte, não pode ser ensinada, mas, apenas "sentida, experimentada". (PORCHER, 1982, p.14) Nesta perspectiva, o ensino das artes, em particular das artes visuais, tem se limitado ao ensino de técnicas ou, quando muito, algum contato com obras de arte consagradas, plenamente acessíveis àqueles que, naturalmente, tem o dom inato para aprender.

Os objetos artísticos, assim como os demais objetos, são produtos da atividade humana, e como tais, devem ser analisa-



A cultura visual não inclui apenas o conhecimento da História da Arte, das Técnicas Artísticas e o contato com os objetos consagrados como obras de arte, mas, também, o universo de imagens que fazem parte do nosso cotidiano: as imagens veiculadas pelos meios de comunicação, cartazes publicitários, programas de televisão, filmes cinematográficos, ilustrações, artefatos, fachadas das casas, desenho das cidades, etc

dos no conjunto da sua produção e das condições que a tornaram possível, porque "a arte não representa só as relações de produção; ela as realiza". (CANCLINI, 1984, p. 23)

Nesse processo, a arte se constitui, historicamente, como forma de expressar artisticamente o modo de ver a realidade humana, de criar objetivamente significados humanos e, conseqüentemente, como um meio de compreensão desta realidade. "A produção artística só pode ser compreendida no processo social e histórico de humanização do homem, através do qual se constrói o sentido que nos permite chamar de artísticos, determinados objetos". (TROJAN, 1998, p.91)

A arte é, como diz Lukács, um "fenômeno social". Seu objeto "fundamenta-se na existência social dos homens: "la

sociedad en intercambio con la naturaleza, mediado, naturalmente, por las relaciones de producción, las relaciones de los hombres entre sí, mediadas por ellas". Como produto desta mediação, o objeto artístico revela "momentos do especificamente humano" que são resultado de uma generalização do humano que se objetiva por meio de indivíduos concretos e objetos sensíveis. (LUKÁ CZ, 1966, p.261-262)

Nesta concepção, o acesso à arte se coloca como parte fundamental da formação humana e do desenvolvimento de uma cultura geral integral. Ter acesso à arte, neste sentido, significa adquirir condições de compreender os valores e significados humanos que estão presentes nos objetos artísticos, pois, para de conhecer e apreciar a arte não é suficiente olhar um quadro ou colorir um desenho. Para atingir esta

finalidade, é necessário um processo de aprendizagem que implica no conhecimento artístico que foi desenvolvido historicamente, na educação dos sentidos próprios para percepção desses objetos e em atividades de produção e de apreciação. (PINHAIS, 2000)

As diferentes formas de expressão artística se constituem em linguagens que se organizam a partir de elementos formais específicos que precisam ser apreendidos. O estudo dos diferentes modos de compor com os elementos formais das artes visuais é necessário, mas não deve perder de vista o contato com a cultura visual mais ampla. A cultura visual não inclui apenas o conhecimento da História da Arte, das Técnicas Artísticas e o contato com os objetos consagrados como obras de arte, mas, também, o universo de imagens que fazem parte do nosso cotidiano: as imagens veiculadas pelos meios de comunicação, cartazes publicitários, programas de televisão, filmes cinematográficos, ilustrações, artefatos, fachadas das casas, desenho das cidades, etc. É importante também, o contato com a cultura de outros povos, estabelecendo relações entre o significado que essa arte possui para aquele grupo e para nós.

Nesta perspectiva, apreciar e compreender um quadro deve levar em conta todos esses aspectos. Metodologicamente, podemos desenvolver o processo a partir das seguintes questões: O que é? Quem fez? Quando? Onde? Como? Por que? A resposta a estas questões permite identificar a técnica utilizada, o estilo, o período histórico, a cultura a que pertence, o modo de expressão do artista e suas intenções, o modo de composição com os elementos formais, que são os aspectos necessários para compreender a sua função estética.

Neste processo, educar os sentidos para perceber as artes visuais significa não apenas aprender a ver as qualidades sensíveis – formas, cores, linhas, volumes, etc. – mas, ver além da aparência e da função prático-utilitária dos objetos, mediante o domínio do conhecimento artístico necessário para interpretar os significados presentes nas obras e na vida cotidiana. Os sentidos humanos não são dados naturalmente, como já afirmava Marx, “o olho fez-se um *olho humano*; assim como seu objeto se tornou um *objeto social, humano*, vindo do homem para o homem” e, desta forma,

converteram-se em órgãos de exteriorização e de apropriação da vida humana. Cada objeto se apresenta de maneira peculiar a cada um dos sentidos e, essa peculiaridade implica em um modo também peculiar de objetivação e apropriação, que se desenvolveu social e historicamente, portanto:

... os *sentidos* do homem social são *distintos* dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é, em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. (...) A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (MARX, 1987, p.178)

Para que se efetive o desenvolvimento e a formação dos sentidos e o domínio dos conhecimentos artísticos correspondentes, as atividades artísticas do estudante devem envolver duas ações, igualmente importantes: fazer e apreciar. O domínio prático sobre os elementos formais e sobre os diferentes modos de compor permite ao aluno perceber a técnica do artista, as regras de composição que usou ou que criou. Estas atividades artísticas se fundamentam tanto no trabalho sistemático de formação dos sentidos quanto no domínio do conhecimento artístico. Neste sentido, educar esteticamente pressupõe uma metodologia que possibilite ao professor ensinar o aluno a ver, criticar e interpretar a realidade a fim de ampliar suas possibilidades de apreciação e expressão artística. (PINHAIS, 2000, p.)

Portanto, o contato com as obras da arte universal, incluindo a produção nacional e local, é uma tarefa essencial. Para isso, é necessário ampliar o acesso dos estudantes, tanto da escola básica quanto da universidade, não só ao conhecimento formal, conceitual ou prático, mas fazê-los compreender esta produção artística como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades, a fim de “desmistificar as convenções, abrir a consciência dos espectadores a uma compreensão crítica das contradições sociais”. (CANCLINI, 1984, p.195)

O acesso à arte implica no desenvolvimento de um processo de familiarização cultural para o qual “o *contato direto com as obras*, sua freqüentação regular e intensa, são o principal e o melhor caminho de sensibilização, o único *verdadeiro* meio de acesso ao domínio dos códigos, o alimento por excelência do *sentimento de familiaridade*”. (FORQUIN, 1982, p.45)

Trata-se de favorecer, por meio do contato ativo com obras de arte, uma atitude crítica e reflexiva, que contribuirá para o desenvolvimento da autoconsciência de cada participante, assim como para a compreensão das diferentes formas de manifestação cultural que têm como produto objetos que se vinculam com o passado e o presente de cada povo, através de um “universo simbólico”. “Explorar lo que implica la presencia de un canon, una norma, unos determinados autores y obras, sería una fase de ese proceso de comprensión”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.45)

A partir desses pressupostos, entende-se que a democratização da cultura artística faz parte da finalidade da extensão da universidade. Neste aspecto, a articulação com instituições e espaços de produção e divulgação da arte é um meio que apresenta inúmeras possibilidades.

Nesta direção, no ano 2000, por meio de um projeto de extensão universitária, buscou-se aprofundar a integração entre teoria e prática na formação docente de estudantes de educação artística; criar espaços pedagógicos de acesso à arte para alunos da educação básica; oportunizar a participação de professores, da rede pública de ensino, em processos de formação continuada; e ampliar os vínculos da Universidade com a comunidade, por meio da criação de espaços de acesso e divulgação da cultura artística em museus e exposições de arte.

Desta forma, este projeto proporcionou aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Artística estudo teórico e prático, exercitando a capacidade de compreensão crítica de diferentes formas de expressão artística, de planejamento de ações pedagógicas e de prática docente em espaços escolares e não-escolares.

A ampliação, quantitativa e qualitativa, dos meios de acesso à produção artística exige um processo educativo que desenvolva as condições necessárias para uma formação humana mais rica, pois “gozar



Como o Projeto, através da parceria com Museu e escolas, envolveu diversos profissionais de diferentes instituições, o desenvolvimento de trabalho em equipe, foi decisivo para o seu bom desempenho

ou consumir um quadro é se apropriar de sua significação humana, de sua beleza, do seu conteúdo espiritual que, através de determinada forma, seu criador objetivou nele". (VÁZQUEZ, 1978, p. 260)

E, nesse sentido, os professores de Arte precisam estar preparados para participar efetivamente da vida cultural, tendo em vista a sua atualização e aperfeiçoamento, pois "para o desempenho de suas atividades se faz necessária a análise constante da realidade, uma disciplina de estudos para manter-se atualizado, a reflexão sobre os caminhos para superar dificuldades e a sistematização de suas experiências, sempre procurando aprimorá-las". (CORDIOLLI, 1999, p. 72)

Esse processo de formação no campo do ensino da arte, necessário para responder às exigências apontadas pelo contexto social e pelo cotidiano escolar, deve se articular à produção artística contemporânea e aos eventos que promovem a sua divulgação, a fim de realizar uma reflexão permanente sobre a cultura e repensar a prática pedagógica escolar.

Esta questão coloca para as instituições responsáveis pela promoção e divulgação da cultura e pela formação dos professores, a necessidade de desenvolver atividades que propiciem espaços de participação e capacitação para profissionais e estudantes dos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), visando principalmente a rede pública e os programas de atendimento à criança e ao adolescente.

A questão central deste projeto é, portanto, contribuir para uma formação docente que dê condições ao professor de realizar uma educação estética por meio do acesso às formas mais elaboradas de arte, para que os seus alunos possam participar criticamente da produção e do consumo da arte e satisfazer mais plenamente sua necessidade estética. "Se o objeto estético só existe na relação concreta, vivida, singular, que chamamos situação estética, não é um ser em si e por si, mas um ser cujo destino se cumpre ao ser percebido em sua relação com um sujeito individual". (VÁZQUEZ, 1999, p. 130)

Para efetivar a criação desses espaços de acesso à cultura visual se organizaram ações em torno de três eixos orientadores: monitoria, capacitação docente e material de apoio.

O primeiro eixo, relacionado à monitoria, tem como função promover a dinamização de exposições de arte por meio da capacitação dos estudantes de Educação Artística, tanto no que diz respeito ao conhecimento técnico e artístico, aos trabalhos expostos e artistas participantes, quanto no conhecimento pedagógico necessário para a transmissão destes conteúdos aos alunos e professores que visitam a exposição. Em geral, as monitorias especializadas dos museus têm uma característica mais técnica e estilística, tornando difícil a compreensão das obras pelos espectadores que não têm uma formação artística específica e, com essa ação pretende-se articular o estudo das obras com o processo de ensino escolar, adequando a linguagem e as informações ao objetivo da democratização da cultura.

O segundo eixo, relacionado à capacitação docente, tem a finalidade de desenvolver atividades educativas para estudantes de Educação Artística e professores que atuam na área de ensino da arte, por meio de cursos e atividades que ampliem as suas possibilidades de acesso a arte, bem como as suas condições de um trabalho pedagógico mais efetivo. Para isso, desenvolveu-se um contato com as escolas agendadas para visitas às exposições escolhidas para, depois da elaboração do material, desenvolver atividades na escola de preparação à visitação e outra, posterior, de avaliação e articulação com os conteúdos escolares.

O terceiro eixo, relacionado ao material de apoio, tem como objetivo dar suporte, por meio da elaboração de cadernos pedagógicos, à ação educativa desenvolvida antes, durante o evento e, além dele, no cotidiano escolar, a fim de estender a ação desenvolvida pela exposição para além de sua temporalidade objetiva. Esse trabalho teve início um mês antes da inauguração de cada exposição – foram realizadas três ao longo de um ano – com pesquisa teórica sobre os artistas, história da arte, estilos, movimentos, técnicas e materiais, a fim de reunir subsídios para planejamento das atividades e elaboração dos materiais de apoio.

É importante salientar que esses eixos

estão articulados entre si, no sentido de um dar sustentação ao outro. Isto significa que são criados momentos de integração para que se realize a construção de um trabalho coletivo que garanta a coerência e o direcionamento do projeto.

Inicialmente, foram definidos o Museu de Arte Contemporânea do Paraná e a Sala Arte & Design da Universidade Federal do Paraná como locais para realização do projeto. Em seguida, foi realizado um curso para fundamentação teórica e capacitação técnica e pedagógica dos estudantes, onde se explicitaram as ações relacionadas com os três eixos do projeto. A partir do curso, foi elaborado um plano de trabalho, orientado e supervisionado pelos professores da universidade.

Paralelamente às atividades da Universidade Federal do Paraná, os alunos envolvidos realizaram visitas orientadas às escolas no sentido de acompanhar e levantar dados que foram aproveitados em outros

projetos de pesquisa sobre metodologias para o Ensino da Arte e, para cursos de educação continuada para professores da Educação Básica. Ao final das atividades de cada exposição, foi realizada uma avaliação das ações por parte dos estudantes, dos professores e dos participantes.

O Projeto atendeu aproximadamente 750 participantes, entre alunos e professores das escolas, em 400 horas distribuídas em atividades de planejamento, elaboração de materiais didáticos, assessoramentos, oficinas, cursos, eventos e relatos de experiências; entre as quais, destacamos: capacitação e orientação de estudantes-bolsistas; pesquisa e elaboração de materiais pedagógicos sobre o tema das exposições, as técnicas utilizadas e informações sobre os artistas; monitoria de exposições do Museu de Arte Contemporânea e da Sala Arte & Design; realização de um curso para conhecimento de um programa de novas tecnologias (Toolbook –

5.0) e elaboração de projeto para produção de material em CD-Rom.

Além dessas atividades, o projeto foi apresentado em eventos universitários como a participação no Encontro de Iniciação Científica – EVINCI de 2000; o Festival Federal, atividade de abertura do campus universitário para a comunidade em geral a fim de apresentar seus projetos e realizar atividades; e Relato de Experiências na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão.

As atividades do Projeto corresponderam de maneira tal às demandas de qualificação dos monitores e estudantes, que houve solicitação do MAC e das escolas participantes para ampliação e continuidade do Projeto para 2001, que atualmente está desenvolvendo atividades junto ao Museu de Arte da Universidade, fundado em 2001.

O Projeto se constituiu, também, em mais um instrumento para enriquecer a formação artística e pedagógica dos professores da universidade e das escolas de educação básica, no campo da pesquisa sobre a leitura da imagem e a monitoria em museus, ampliando a sua formação acadêmica para além do ensino formal.

No campo da pesquisa, as atividades desenvolvidas possibilitaram a sistematização de subsídios para as disciplinas de Fundamentos da Arte-Educação, Metodologia do Ensino da Arte e Prática do Ensino da Arte, que fazem parte do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística.

As estudantes-bolsistas que realizaram as atividades tiveram a oportunidade de conhecer e entrevistar especialistas e artistas plásticos das exposições; com os cursos realizados, enriqueceram suas atividades acadêmicas, desenvolvendo trabalhos mais atuais e dinâmicos; desenvolveram autonomia e desenvoltura profissional, sabendo como lidar melhor com o público, professores e principalmente alunos, o que futuramente contribuirá para um bom trabalho profissional.

Como o Projeto, através da parceria com Museu e escolas, envolveu diversos profissionais de diferentes instituições, o desenvolvimento de trabalho em equipe, foi decisivo para o seu bom desempenho.

Além disso, as pesquisas realizadas em cada exposição trabalhada, contribuíram para o acúmulo de conhecimentos a res-



A questão central deste projeto é, portanto, contribuir para uma formação docente que dê condições ao professor de realizar uma educação estética por meio do acesso às formas mais elaboradas de arte, para que os seus alunos possam participar criticamente da produção e do consumo da arte e satisfazer mais plenamente sua necessidade estética

peito da História da Arte, suas transformações, facilitando, assim, um melhor entendimento da arte contemporânea. No que se refere à formação profissional, o projeto abre caminhos tanto para um melhor desempenho profissional futuro, como para maiores oportunidades de trabalho em diferentes espaços educacionais, bem como, complementação da formação cultural em geral.

Com essas atividades, esse projeto constituiu-se em uma referência no processo de democratização da cultura artística, oferecendo, ainda, como resultados: a articulação com o ensino e a pesquisa, tendo em vista o contato permanente com as escolas e os espaços culturais; o envolvimento interdisciplinar e multidisciplinar, na articulação entre educação, cultura e comunicação; a ampliação do processo formativo do aluno, por meio de atividades de pesquisa e prática de ensino; a produção e sistematização de conhecimentos, sob a forma de materiais didáticos; a apropriação pela comunidade parceira de conhecimentos, tecnologias e metodologias desenvolvidas; e a adequação de metodologias próprias para monitoria de exposições em espaços culturais na área de artes plásticas.

A realização de projetos desta natureza, à medida que possibilita uma forma de acesso efetivo a cultura artística, proporcionam mais do que ampliação e aprofundamento de conhecimentos, contribui no processo de humanização do homem e de compreensão da realidade humana e social pois, *"el poder de las vivencias estéticas, ... influyen intensamente en le hombre y pueden incluso trasformarlo; en este sentido rechaza por anticipado toda teoría que intente aislar lo estético de la vida social"*. (LUKÁCS, 1967, p.499)

1 Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, define as diretrizes e bases para toda a educação nacional: conceito; princípios e fins; direitos e deveres; organização; níveis e modalidades; profissionais da educação; recursos financeiros; e processo de implantação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANCLINI, Néstor Garcia. *A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CORDIOLLI, M. *Proposta de formação de professores e pessoal técnico-administrativo*. In: Caderno Pedagógico n.º 02, Curitiba : APP – Sindicato, Março de 1999.
- FORQUIN, J. C. *Educação Artística: Para Quê?* In: PORCHER, Louis (org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1977, p.25-48.
- HERNÁNDEZ, F. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, España: Octaedro, 2000.
- LUKÁCS, G. *Estética I: La Peculiaridad de lo Estético – cuestiones preliminares y de principio*. Traducción castellana: Manuel Sacristán. Barcelona – México: Grijalbo, 1966. Tradução de: *Asthetik. I. Teil: Die Eigenart des Asthetischen*. v. 1.
- _____. *Estética I: La Peculiaridad de lo Estético – La peculiaridad de lo estético, problemas de la mimesis*. Traducción castellana: Manuel Sacristán. Barcelona – México: Grijalbo, 1967. Tradução de: *Asthetik. I. Teil: Die Eigenart des Asthetischen*. v. 2.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)
- PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. Pinhais, outubro de 2000.
- PORCHER, Louis. *Aristocratas e Plebeus*. In: PORCHER, Louis (org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1977, p.13-23.
- SODRÉ, N. W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- TROJAN, R. M. *O Trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da Arte*. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- VÁZQUEZ, A. S. *As idéias estéticas de Marx*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Tais Moura Tavares



Ronda Infantil - Candido Portinari - 1932 - óleo sobre tela

O novo gerenciamento da educação pública:

da aparência da modernização à pauperização da escola pública

**E a gente também
é orientado muitas
vezes para trabalhar
com o que tem,
entende?**

[Depoimento de
Diretor de escola estadual]

A tônica do discurso político sobre educação, desde a década de 90, tem sido a necessidade de modernizar a gestão do ensino. Argumenta-se que os problemas educacionais no país devem-se, não a insuficiência de recursos, mas ao seu mau "gerenciamento", à falta de "eficiência e eficácia", à baixa "produtividade". Daí as propostas de reorganização dos sistemas de ensino e dos "órgãos gestores" – as secretarias de educação.

Muita ênfase tem sido dada à gestão da unidade escolar mas poucos estudos

debruçam-se sobre as normas e ações que incidem sobre o conjunto das unidades, criando a fantasia de uma falsa autonomia para a escola e as pessoas que nela trabalham.

Realizamos pesquisa na rede estadual de ensino em que identificamos o processo de interferência constante dos órgãos da administração pública sobre o cotidiano escolar. Embora o foco da pesquisa tenha sido a rede estadual de ensino¹, há semelhanças significativas com o que acontece em outras redes públicas de ensino.

Quando alunos e professores iniciam uma aula qualquer, em alguma escola pública estadual, as condições do que se pode ensinar e aprender estão definidas pela interferência de um conjunto de instâncias que estão muito além do que se pode alcançar ao olhar para o cotidiano escolar. São apresentadas abaixo alguns elementos constitutivos desta interferência.

A possibilidade de efetivação da matrícula dos alunos está definida por um órgão central da Secretaria Estadual de educação do Paraná, localizado em Curitiba - que por um sistema de geoprocessamento determina qual escola disponibiliza vagas para os moradores próximos. Da mesma forma, o número de vagas se define por uma portaria que leva em conta a metragem das salas de aula (1 m² por aluno).

Possivelmente nem todos os professores e funcionários necessários estão na escola no início do período letivo. Uma parte considerável está ainda sendo contratada através de uma empresa parceira, a PARANAEDUCAÇÃO, depois de um teste seletivo. A sua contratação também depende da verificação do número de alunos e de turmas da escola e de uma Resolução da SEED sobre porte da escola.

A unidade escolar, entretanto, não se comunica diretamente com estes órgãos (Superintendência de Infra-estrutura e empresa parceira ou outro órgão da SEED). Há um funcionário do Núcleo Regional de Educação que vai à escola levando as decisões e colhendo as informações. Se a escola está na mesma sede que o NRE (são 32 ao todo no Estado), tem possibilidade de contatar diretamente com os setores deste Núcleo.

Se está num dos municípios de sua jurisdição, é atendida por um contraparte, que possui uma sala num espaço da Secretaria Municipal de Educação ou no prédio da Prefeitura ou, ainda, em um Colégio de porte maior da rede estadual de ensino. Este contraparte, ou assistente no NRE de Curitiba, recebe instruções em alguma reunião realizada no NRE ou ainda de um coordenador de setor ou de um funcionário responsável por alguma atividade dentro do Núcleo.

Mas o acesso às informações, às ordens e aos pedidos da escola também pode ocorrer pela via dos Distritos Escolares. Cada escola pertence a um conjunto de mais ou menos 13 escolas, que se denomina Dis-



O processo crescente de privatismo no último período acarretou um empobrecimento das condições de funcionamento das unidades escolares, entregues que foram à sua própria sorte, sem a ação equalizadora do poder público

trito Escolar, que tem uma escola sede, a Escola-pólo. O Diretor do Pólo recebe orientações do NRE, diretamente ou através do contraparte, e deve informar as outras escolas através de telefone, fax, computador e, às vezes, mandando recados por outras pessoas, ou enviando informações escritas pelo motorista de ônibus que faz a rota entre as escolas. O Diretor da Escola-pólo busca fazer reuniões com os diretores das outras escolas mas a viabilidade destas depende das condições de transporte que cada um deve prover sozinho. Isto dependerá, também, das condições de pavimentação das estradas porque ocorre que entre municípios pequenos a chuva pode tornar tudo intransitável.

Nem sempre as informações chegam às escolas ao mesmo tempo e/ou são coincidentes entre si: pode acontecer de o Diretor receber do contraparte uma orientação um pouco diferente de um setor do NRE ou, ainda, distinta daquela orientação direta da Universidade do Professor ou da Coordenação de Gestão Escolar ou do Ins-

tituto Rubens Portugal (IRP), responsáveis pela implantação e acompanhamento dos Distritos.

Do mesmo modo, o NRE recebe instruções de diversos lugares: das Superintendências da SEED, dos seus Departamentos e Coordenações, das empresas parceiras, da Secretaria de Planejamento e do IRP. Recebe solicitações que vêm pelos contrapartes e assistentes, diretamente dos Diretores-pólo, dos demais diretores, de professores e pais de alunos. Deve encaminhá-las pelo fluxo normal para os respectivos departamentos através do malote ou pela via informatizada - os notes (através dos quais também recebe instruções, informações e ordens).

Pode acontecer, e acontece, que a multiplicidade e o paralelismo de instâncias gere morosidade na tramitação. Caso o diretor da escola esteja fazendo pressão direta sobre a assistente técnica ou secretária da Chefia do NRE, uma forma de agilizar a troca de informações é contatar pessoalmente alguém no órgão central, o

que será mais fácil se esta assistente tiver relações pessoais e/ou políticas com funcionários de dentro deste órgão.

Diferentemente da circulação de informações e orientações, não chegam à escola, quer pela via do NRE ou da SEED, recursos financeiros e materiais suficientes para a manutenção do prédio, dos equipamentos e, até às vezes, contratação de pessoal. Para resolver este problema há três encaminhamentos a ser seguidos pelo diretor da escola.

O primeiro é organizar o trabalho da Associação de Pais e Mestres (APM) para que através de festas ou campanhas haja arrecadação de recursos entre os pais e moradores do bairro/município onde a escola está localizada. A APM ainda pode cobrar taxas dos seus associados.

O segundo é fazer parcerias com empresas locais de modo a disponibilizar o prédio escolar para exposição de outdoor e para propagandas em muros, além de disponibilizar salas para oferecimento de cursos de inglês ou computação cujas taxas podem reverter em parte para a escola.

O terceiro caminho é o do relacionamento político com os empresários locais, prefeito, vereadores e outras lideranças que podem disponibilizar recursos de verbas de representação e outras.

Em síntese, a existência desses recursos dependerá da habilidade política do diretor e da condição sócio-econômica da comunidade na qual está inserida sua escola.

Assim, a existência de carteiras e quadro-negro, as condições de higiene e salubridade, a existência de docentes, pedagogos, merendeiras e as condições de atualização destes, a abertura de vagas, o livro didático, a consolidação da matrícula e a certificação, ou seja, a existência de cada escola para o aluno, decorrem de um processo de gestão do sistema de ensino, cujas definições política e técnica estão centralizadas na Secretaria de Educação e são mediadas por um conjunto de órgãos e setores dentro do setor público e paralelos a ele.

O discurso sobre a eficiência do sistema de ensino remonta à década de 50. De lá para cá, as versões do que seria esta eficiência variaram de acordo com a maior ou menor possibilidade de publicização do Estado. O processo crescente de privatismo

no último período acarretou um empobrecimento das condições de funcionamento das unidades escolares, entregues que foram à sua própria sorte, sem a ação equalizadora do poder público.

As entrevistas e visitas a campo, bem como os inúmeros contatos que tivemos com professores da rede pública de educação básica, permitiram constatar exemplos do abandono nas condições de contratação e seleção de profissionais, na manutenção de prédios e equipamentos escolares, na formação permanente dos docentes, pedagogos e funcionários. Há grande rotatividade de professores e os quadros não estão completos, havendo sempre falta de pessoal para atendimento de serviços gerais, ou secretaria, ou equipe pedagógica e professores de várias disciplinas.

O limite dessas condições fica evidenciado no relato de um dos diretores entrevistados:

Eu não posso sonhar muito alto para a minha escola, eu posso até sonhar, eu sonhei e já consegui muitas coisas, aos pouquinhos a gente vai sonhando. Mas eu acho assim que os nossos sonhos são muito podados também. Pela questão financeira, por se tratar de escola pública, por depender de verbas que vêm, de verbas públicas, também nós somos muito podados neste sentido. Eu queria ter a melhor escola do mundo, se eu pudesse em cada sala ter uma televisão e um vídeo. Eu tenho duas televisões e dois vídeos para trabalhar na escola. Eu queria ter mais, eu queria ter professores com uma capacitação maior, trabalhar com um material pedagógico, desenvolver mais. Eu queria, são coisas que eu estou tentando, mas é um caminho muito demorado para acontecer essa mudança, essa transformação porque a gente não tem condições financeiras para atender isso.

Em que pese este não ser um quadro novo na educação paranaense, o modelo mercantil de gestão pública do sistema de ensino piorou as condições de funcionamento das escolas que, em décadas anteriores, vinham sendo melhoradas, pela Secretaria de Educação, através de medidas como realização de concursos públicos e aperfeiçoamento da carreira dos profissionais da educação e concentração dos esforços de formação continuada nos aspectos propriamente pedagógicos da atuação dos pro-

fissionais da rede estadual.

À medida em que o objetivo das empresas responsáveis pela implementação da política educacional foi a utilização "racional" dos recursos existentes, sem prever ampliação do financiamento para a educação, as escolas tiveram suas condições determinadas pela situação local das comunidades. Como disse um diretor, há "escolas pobres, escolas ricas e escolas médias".

Comparando-se as políticas da década de 80 com as da década de 90 no Paraná, pode-se afirmar que, no primeiro período, há uma tendência de universalização do direito à educação através da busca de implementação de condições que garantissem a igualdade no padrão de qualidade do ensino público. Esta é uma tendência manifesta nos discursos e traduzida em algumas ações, apesar das contradições que permeiam este processo, como consideramos anteriormente.

No segundo período, estudado neste trabalho, o discurso da igualdade e da democratização é substituído pelo da qualidade e da produtividade. As ações voltaram-se, tendencialmente, a transferência do provimento de condições para as próprias escolas e para a divulgação de uma concepção empresarial de gestão, que resultam no aumento da precarização do ensino público no estado.

A que interesses corresponde tal precarização? Talvez a resposta seja dada pela pergunta ao contrário: a escola pública de educação básica interessa a quem?

À medida que as atuais condições tecnológicas e o ritmo de ampliação do capital tornam dispensáveis grandes massas de trabalhadores, a formação das camadas populares só interessa quando orientada na direção de algum disciplinamento e alguma contenção da violência social. A vinculação do Estado e da escola ao mercado não comporta algum interesse de inclusão, pois esta suporia um movimento de transformação social que não se inscreve na tendência predominantemente conservadora das políticas em curso.

É sob o manto da ciência e da técnica que tal conservadorismo se constrói. Nos relatos do mentor do projeto dos Distritos Escolares e no da técnica da SEED responsável por este projeto, esta vertente cientificista e tecnocrática aparece. Afirma-se que os critérios foram pesquisados

em outros países é estatisticamente definidos, buscando com isso isentar o projeto de qualquer interferência política. É supostamente a "ciência" que passa a racionalizar os processos organizacionais de modo a evitar a interferência dos grupos políticos. O grupo que prevalece se considera, portanto, "técnico" e "neutro".

Não existe necessidade de concretização do discurso em ações. O novo modelo de gestão, mesmo nos seus moldes gerencialistas, não se realiza e não precisa se realizar porque seu efeito é puramente "estético", serve para criar a aparência do movimento no lugar do movimento mesmo.

Os Distritos Escolares, por exemplo, só saíram do papel por esforço dos diretores das escolas, que o fizeram na medida das suas precárias condições porque aquelas previstas nos documentos não foram providas:

Quando se criaram, no início desse ano, os diretores-pólo, foi um outro nome para os diretores representantes. Todos nós, diretores-pólo, teríamos o lócus notes, que é um sistema interno da Secretaria de divulgação de informações. Até hoje nós não temos. E nós temos toda a infraestrutura para podermos ter – nós aqui temos a internet turbo de 600 kbps e mesmo assim nós ainda não temos isso daí.

E também o sistema eletrônico entre nós não existe. Que a Secretaria ou o próprio Núcleo mande um e-mail... A maior parte das nossas escolas da área, são 10 escolas e 7 têm acesso à internet. É um sistema que não é usado.

Não tivemos. Nesta questão deixou a desejar. Não fomos atendidos. Foi nos prometido muita coisa e não foi cedida mais uma vez. Uma das condições que favoreceu até o andamento da Escola-pólo é a equipe pedagógica pelo menos estar formada. Eu acho que é uma das condições que favoreceu. Mas ainda falta muita coisa. Por exemplo, nós tínhamos que ter um meio mais rápido de comunicação com o Núcleo ou diretamente com a Secretaria como nos foi prometido, um meio de comunicação direto com a Secretaria de Educação, onde a gente pudesse se comunicar com mais facilidade.

**[Entrevista com
Diretor da Escola-pólo]**

Ao discurso da produtividade correspondeu a realidade do abandono das escolas; ao da autonomia, a centralização das decisões; ao da otimização de recursos, o desvio de recursos públicos para empresas privadas ligadas ao grupo do governo; ao da flexibilidade, o do autoritarismo burocrático; ao da cientificidade, a continuidade do clientelismo político.

Tal artificialismo não se explica, entretanto, como maquiavelismo. Pode-se buscar a compreensão da incongruência entre o modelo proposto e a realidade do funcionamento do sistema de ensino, de um lado, pelas características da dinâmica política presente no governo estadual, que se caracteriza pela busca de consolidar um bloco de poder por meio de composição de forças políticas não homogêneas, resultantes de diferentes tradições culturais e origens econômicas do Estado do Paraná. De outro lado, pode-se compreender esta incongruência pelas características da utilização deste modelo no campo da administração pública e, ainda mais particularmente, na gestão pública da educação.

Observa-se a convivência entre o velho e o pretensamente novo, e supomos que esta convivência seja o cerne da composição do poder estadual no momento pesquisado².

A burocratização, associada ao velho, vem como um elemento de racionalidade na organização do sistema estadual de ensino. É um elemento de modernização do Estado na busca de superação do Estado oligárquico construído a partir de 1930 no Brasil (FÉLIX, 1985). Entretanto, ela é marcada pela permanência dos grupos ligados à oligarquia. Os quadros burocráticos da SEED vão se constituindo ao longo dos anos como parte do processo de distribuição de benesses de caráter patrimonial. A SEED se constitui, então, numa organização viciada por relações pessoais e de "compadrio político".

As gestões 1995/1998 e 1999/2002 correspondem a um novo momento de modernização que convive com modelos paralelos resultantes da correlação de forças que funda a base do governo estadual: de um lado, a permanência do grupo oligárquico, que sustenta a manutenção do patrimonialismo burocrático; de outro, o grupo moderno, relacionado aos setores mais dinâmicos da economia e ao capital internacional, que busca implementar um

modelo de gestão de maior racionalidade técnica, otimização de recursos e produtividade através da gestão participativa de resultados.

Como a implantação desse modelo se confronta com o modelo vigente na SEED (cuja base de sustentação política permanece), são duas as estratégias de implantação do modelo de modernização. Uma, é remodelar a estrutura da SEED, aperfeiçoando o modelo burocrático já existente. A outra estratégia é, ao criar novas estruturas internas (as novas superintendências), estabelecer uma estrutura paralela no próprio interior da Secretaria. Desta forma, um setor permanece predominantemente arcaico e ocupado dentro da lógica anterior; e outro setor é moderno, composto por quadros contratados para este fim, remunerados por empresas vinculadas e representantes da nova racionalidade técnica, como acontece na criação da nova Superintendência de Recursos Humanos.

A criação de uma organização paralela faz com que haja uma relação direta com as unidades da ponta (as escolas) e, quando necessário, com as estruturas intermediárias (NREs), centrada nas empresas vinculadas institucionalizadas no organograma da SEED – PARANAEDUCAÇÃO, Universidade do Professor, PARANATEC – ou contratadas para determinados projetos – o Instituto Rubens Portugal. Assim se explica, por exemplo, o discurso de que o projeto dos Distritos Escolares vem contra a burocratização e para neutralizar o caráter político-partidário dos NREs.

Este não é um discurso singular do IRP. Quase todas as análises sobre a administração pública no Brasil apontam as mazelas do clientelismo político que resiste em se adequar à racionalidade do Estado moderno que deve, para cumprir sua função, permitir patamares de liberdade do mercado e uma certa regulação do conflito, de modo a permitir a manutenção das possibilidades de ampliação constante do capital. A crítica que CARVALHO & TONET (1994) fazem à cultura do serviço público é emblemática:

Acomodação, falta de compromisso, morosidade e descrédito são presenças constantes no comportamento dos funcionários públicos, resultantes da falta de perspectiva de carreira, de baixos salários, do conhecimento do seu papel organizacional, das ta-



Em nenhum momento é posta em questão a possibilidade de a causa da ineficiência do setor público residir justamente no seu caráter privado tal como se configura o privatismo no Paraná, cujas formas de expressão vão do apadrinhamento político e uso das benesses do cargo para favorecimento pessoal ou grupal até a determinação das políticas em estreita vinculação com os interesses dos grandes grupos econômicos

refas limitadas e repetitivas, da ausência de oportunidades de participação nas decisões que envolvem suas tarefas, da falta de sistemas ou práticas que avaliem e estimulem a produtividade individual e grupal, da prática do apadrinhamento, do compadrio, do prevalecimento de interesses pessoais ou de pequenos grupos sobre os desejos e demandas da sociedade. (p.144)

Esta é uma fala muito próxima da do idealizador do projeto dos Distritos Escolares ou dos diretores das escolas, que apontam suas dificuldades em relação aos professores que chegam às escolas e para quem o Estado é "o grande paizão" em quem se pode "encostar" independentemente da competência e responsabilidade na realização do trabalho.

A tal diagnóstico do serviço público, que sem dúvida explicita situações reais,

se contrapõe o da positividade da eficácia e eficiência no setor privado, do qual decorre a conclusão em voga de que, para superar as deficiências no setor público, é preciso fazer o Estado funcionar o mais próximo possível da forma de organização do trabalho da empresa privada.

Em nenhum momento é posta em questão a possibilidade de a causa da ineficiência do setor público residir justamente no seu caráter privado tal como se configura o privatismo no Paraná, cujas formas de expressão vão do apadrinhamento político e uso das benesses do cargo para favorecimento pessoal ou grupal até a determinação das políticas em estreita vinculação com os interesses dos grandes grupos econômicos.

A privatização do Estado pode assim, assumir uma face mais arcaica, identificada ao modo de fazer política cujas origens se encontram na grande propriedade

de terras e em uma agricultura exportadora periférica, e uma face mais moderna, relacionada com os novos marcos econômicos da internacionalização do capital.

MACHADO (1983, p.182) descreve o viés clientelístico na política educacional paranaense até o início da década de 80, característica que ainda vemos presente:

(...) foi possível concluir sobre a modalidade primordial pela qual se deu a maior parte das decisões da política escolar estadual em todo o período analisado: a clientelística. Por política clientelística entendo o atendimento pelo aparelho de Estado a demandas configuradas em seu caráter particularizado, feito como forma de utilização de recursos políticos para o fortalecimento de partidos ou de facções dos ramos Executivo e Legislativo do aparelho de Estado. (...) O clientelismo como modalidade de decisões só é possível (mas não necessário, é claro) quando os interesses das classes podem ser altamente divisíveis, ou seja, atendidos na sua individualidade e particularidade: tal é o caso da demanda das classes por escolas e por professores e candidatos a cargos de magistério e de direção das unidades escolares ou na SEEC.

Sabemos que a distribuição de cargos no serviço público vem sendo, tradicionalmente, uma das formas privilegiadas de construção de bases eleitorais. O setor educacional é um daqueles que mais absorve pessoal. À medida que para o provimento de alguns cargos foram se estabelecendo critérios técnicos de competência aferidos através, por exemplo, de concursos públicos para o preenchimento de cargos docentes e à medida que se democratizou o processo de escolha política, como no caso da introdução de mecanismos de eleição direta ou consulta para definição dos diretores dos estabelecimentos escolares, os cargos vinculados à Secretaria de Educação foram aqueles que permaneceram disponíveis para o leilão eleitoral. Outra forma de uso do setor educacional, resultante da possibilidade de contratação de serviços no setor privado, foi a de favorecimento de empresas de consultoria e assessoria.

A gestão pública no governo do Paraná no período estudado esteve marcada pelas conciliações e disputas entre estas diferentes expressões. Daí a proposição de um modelo empresarial gerencial conviver con-

traditoriamente com as práticas patrimonialistas, em que um modelo – o da modernização administrativa – favorece outras formas de atendimento a interesses pessoais.

No Paraná, o esforço de modernização empreendido desde a década de 50 e que viceja a partir de 70, apesar da busca de autonomia expressa no discurso paranista, reforça este atrelamento num duplo movimento que gera conseqüências na gestão pública paranaense na década de 90: de um lado, a vinculação com os interesses econômicos cujos centros de decisão não estão no Paraná; de outro, o estreito relacionamento entre o Estado e empresários não só no sentido de vinculação de interesses mas também no da participação direta nos aparelhos de poder. Esta última é uma situação típica da forma de fazer política do grupo de Jaime Lerner, como nos aponta a análise de OLIVEIRA (1995, p.211) quando descreve a instalação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) na qual encontramos figuras políticas ainda atuantes no Estado, como o atual prefeito de Curitiba:

(...) assim como os empresários garantiram para si uma representação formal no interior da administração pública, também os planejadores acabaram obtendo formas de representação no interior dos grandes empreendimentos industriais. Nomes como dos ex-prefeito Saul Raiz, do ex-presidente do IPPUC Cássio Taniguchi e do ex-ministro Karlos Rischbieter, por exemplo, figuram na composição dos conselhos administrativos de importantes empresas nacionais e estrangeiras instaladas na CIC. A partir daí, começou a materializar-se a aliança entre os setores empresariais e a elite de planejamento urbano de Curitiba que, em tempos atuais, domina a política estadual.

O modelo de gestão adotado, fortemente influenciado pela internacionalização decorrente do privatismo⁴, corresponde à imposição do modelo empresarial como forma de organização sobre o conjunto das atividades humanas: a empresa é o modelo dominante de organização e aquilo que acontece no seu âmbito é visto e divulgado como paradigma. Daí os modelos gerenciais decorrentes das experiências toyotistas terem sido estendidos inclusive ao setor público, como é o caso da já anteriormente

citada Gestão da Qualidade Total.

Ao mesmo tempo, o setor público constituiu-se num mercado promissor para a venda de um produto em expansão: as assessorias técnicas e gerenciais. Estas se tornam não apenas campo para incremento do setor privado e fatia de valorização do capital mas também se tornam a forma atual de beneficiar grupos e pessoas ligados ao poder governamental.

Ao longo da pesquisa, quando comparamos a proposição com a prática administrativa e a realidade das escolas públicas paranaenses, firmamos a convicção do artificialismo da proposta, uma "idéia fora do lugar". Tal convicção é corroborada pela maior parte das análises sobre financiamentos de programas educacionais realizados pelos BID e BIRD, presentes no Paraná como no resto do país, que aponta a interferência desses organismos internacionais na adoção da GQT, seus termos e racionalidade. Entretanto, pouco se fala sobre a irracionalidade na adoção deste modelo.

Nem sempre a crítica à GQT revela sua precariedade em si como instrumento gerencial, tão pouco revela os limites já hoje apontados no âmbito da própria Teoria de Administração. Mesmo quando se condena o uso da GQT na educação, ainda se está atribuindo um valor de efetividade a ela que não corresponde ao debate e às investigações que se fazem no âmbito do setor produtivo.

Como ocorre com as inovações em solo brasileiro, a GQT torna-se instrumento gerencial importante de forma atrasada em relação a outros países industrializados. É na década de 90 que vivemos a *coqueluche* da questão da qualidade. São agentes para a adoção da GQT: o governo, através do Ministério do Comércio e da Indústria e de empresas como a Petrobrás, a mídia de negócios e os consultores⁵, entre outros. (WOOD Jr., 2000)

As consultorias no setor da educação do Paraná, no período estudado, foram não só uma forma de terceirização mas também o instrumento de beneficiar clientelisticamente certos grupos e empresas ligadas ao governo estadual. A definição das políticas desloca-se do setor público-estatal para o setor privado pois as decisões ocorrem no interior das empresas de consultoria e das empresas parceiras.

Assim, segue princípios a terminologia

da GQT impregna o modelo de gestão do sistema de ensino não só por imposição externa dos organismos internacionais mas também porque este é um produto "vendável" por empresas de consultoria próximas ao grupo do poder.

Destaque-se o fato de não serem empresas tradicionalmente vinculadas ao setor educacional. Esta desvinculação é assumida como fator favorável às inovações. Foi esta justificativa dada à contratação das empresas que assumiram os trabalhos de capacitação na Universidade do Professor. Tal como podemos deduzir das entrevistas que realizamos, entende-se que o setor educacional está marcado pelo *politicismo* e só a *neutralidade empresarial* pode garantir uma efetiva renovação.

Assim, uma das explicações (que acabamos de apresentar) do artificialismo do modelo tem a ver com a forma da introdução do discurso e das práticas da GQT na administração pública do Paraná; outra explicação fundamental refere-se à adequação das características do modelo à materialidade do Estado realmente existente.

No âmbito do Estado no Brasil, a trajetória segue um percurso que se inicia no patrimonialismo, percorre uma trajetória de burocratização e hoje busca uma forma mais flexível de administração. Entretanto, não há a efetiva superação de uma "etapa" mas, antes, há uma composição resultante da combinação de forças políticas e econômicas diversas.⁶ No período estudado, tanto há permanência de traços clientelísticos, quanto há introdução de normas burocráticas e ainda, tentativas de flexibilização administrativa, como já observamos.

Na verdade, não é intenção da administração flexível proposta acabar com os elementos da burocracia: a verticalidade das relações do topo para a base das pirâmides organizacionais não é negada. A *flexibilidade* anunciada é inversamente proporcional ao nível hierárquico de tomada de decisão à medida que as grandes decisões são centralizadas na cúpula e exigem obediência inquestionável. A possibilidade de participação e flexibilização ocorre no âmbito das decisões operacionais que estão diretamente subordinadas à realização de resultados pré-fixados. Daí todo o discurso da autonomia escolar vir acompanhado pela insti-

tuição de sistemas de avaliação escolar, como a Avaliação do Rendimento Escolar (AVA), no Paraná, e o SAEB, em âmbito nacional.

A ênfase dada às mudanças administrativas do sistema de ensino focaliza a questão comportamental. Segundo CHIAVENATO (1999b, p.186), "a tarefa essencial da administração é criar condições organizacionais e métodos de operações por meio dos quais as pessoas possam atingir melhor os seus objetivos pessoais, dirigindo seus próprios esforços em direção aos objetivos da empresa" (grifo nosso).

Os cursos de capacitação em gestão, realizados pela Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, foram pródigos em associar a realização dos objetivos da política educacional com a *qualidade de vida, participação e motivação dos participantes*. Todo o programa buscou a internalização dos mecanismos de controle através da identificação entre o resultado do sistema e as características pessoais e disponibilidades emocionais de diretores, pais e professores. As temáticas desenvolvidas e apontadas por RECH (1999; 2001) comprovam essa hipótese: unidade indivisível entre pessoa e profissional, desenvolvimento do lado subjetivo da vida, autoestima, inteligência emocional etc.

A tônica dada à subjetividade busca encobrir os conflitos de ordem trabalhista, as contradições entre os projetos educativos das diferentes classes e grupos e a precariedade das condições materiais de modo a despolitizá-los. A racionalização dos conflitos⁷ segue o caminho da sua individualização e da sua subjetivação.

Ao disseminar um novo imaginário acerca do trabalho escolar e das responsabilidades sobre a sua efetivação, a grande marca do modelo público de gestão proposto pela SEED/PR foi justificar ideologicamente as mudanças ocorridas no padrão de organização e de financiamento. Pouco mudaram os processos além do que é resultado da retirada do provimento e das condições do Estado. Entretanto, as pessoas na escola, principalmente os *gerentes intermediários* – diretor da escola e o presidente da APM⁸ –, passaram a ser as responsáveis pela gestão, ou seja, pela realização dos resultados esperados em termos de indicadores de produtividade do sistema, e a aceitar e realizar abertamente o que antes era velado e realizado com prá-

tica marginal: a manutenção da escola com recursos privados.

A mudança do organograma da SEED e dos NREs, a produção de materiais como o "Guia de Gestão" e a propaganda em torno do *espetáculo* de Faxinal do Céu constituíram-se em instrumento de construção de um imaginário coletivo com a finalidade de justificar as ações e referenciar os sujeitos na sua prática cotidiana (ANSART, 1978). No campo da educação, a administração Jaime Lerner também comprovou sua competência no marketing político, na criação do imaginário sobre um Paraná inovador e moderno, alinhado com os novos paradigmas internacionais.

Tendo se constituído como um dos principais argumentos da concepção neoliberal, que marca a gestão educacional no Paraná, a estatística pode ser usada também como contra-argumento. Neste sentido, os índices estatísticos educacionais do Estado do Paraná – os piores da região sul – demonstram a falácia da retórica lernista. Para além dos dados empíricos constatados nas visitas às escolas, os dados estatísticos também revelam a precarização. Segundo dados do IBGE de 2000, divulgados em 2003 pela Secretaria de Inclusão Educacional, do MEC, o Paraná tem ainda 4,35% de crianças na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola, contra 3,4% em Santa Catarina e 2,71% no Rio Grande do Sul.

A pesquisa sobre o impacto do FUNDEF no Paraná revelou que, no período 1996-2000, apesar do aumento das receitas, o Paraná gastou 13,5% a menos em 2000 do que em 1996 com a função educação e cultura. No Ensino Médio, apesar da contratação de empréstimo com o BID, o gasto foi de 60% a menos. (BRUEL, 2003)

Diante desse quadro, é possível concluir que a ênfase na gestão foi uma forma de justificar *tecnicamente* o enxugamento de recursos que se deu tanto pela herança do esgotamento do fundo público quanto pelo explícito direcionamento do Estado no sentido da sustentação direta da ampliação do capital. Uma gestão calcada em resultados e produtividade foi a justificativa para "ajustar" no espaço público a relação custo/benefício.

A tônica nesta relação está presente nas orientações dos organismos internacionais e nas avaliações sobre a Reforma Educacional realizada por estes organismos. Den-

tro desta visão, têm valor aquelas ações que causam maior impacto sobre os sistemas de ensino e que demandam menos aporte de recursos (KRAWCZYK, 2002). Assim, por exemplo, toda a crítica ao baixo impacto resultante da política salarial para docentes foi traduzida no Paraná pela precarização das formas de contratação através do PARANAEDUCAÇÃO.

O caráter *participativo* da gestão de resultados camufla as funções cumpridas pelo modelo e pela insistência retórica na sua implementação:

- a criação de aparência de eficiência para um sistema marcado pela precariedade;
- a justificação para o corte de recursos;
- a criação de um *mercado* de assessorias onde o capital pode se reproduzir;
- o favorecimento de grupos e facções ligados ao governo estadual;
- e o ajuste à concepção dominante de organização da produção e de papel do poder público.

Assim sendo, a educação parece interessar ao governo à medida que permite a exploração do sistema em prol da sustentação política e à iniciativa privada à medida que permite a ampliação do capital.

Restam muitas investigações a serem feitas para explicar melhor as relações da gestão do Estão e da gestão do sistema de ensino com as singularidades históricas de constituição dos espaços subnacionais. O fato de o sistema de educação básica estar desmembrado em *sistemas* e em diversas redes faz com que seja urgente compreender como se organizam esses sistemas internamente e em suas relações.

Uma pendência crucial está na melhor conceituação do termo *gestão*. A ambigüidade de que se reveste neste momento dá ensejo para que práticas diversas e antagônicas nela se inscrevam sem, contudo, precisarem explicitar as suas direções. Talvez um caminho seja retomar os estudos de administração educacional tendo em vista sua articulação crítica com as teorias de administração. Embora possa parecer que este é um percurso esgotado nas análises que fizemos ao tecnicismo imperante na década de 70, a vitalidade dos atuais discursos sobre *gestão educacional* como sustentadores de políticas conservadoras na área da educação exige a retomada da temática.

- 1 A pesquisa a que nos referimos denomina-se "Gestão pública do sistema de ensino no Paraná. (1995-2002)", apresentada como tese de doutorado na PUC/SP em maio de 2004. A descrição que se segue refere-se ao funcionamento da rede estadual de ensino do período estudado.
- 2 A convivência entre velho e novo no campo da gestão não é privilégio do setor público. Como afirma WOOD Jr. (2000, p.83): "Como próprio país, o jeito brasileiro de administrar é marcado por enorme heterogeneidade. Enquanto um número representativo de organizações pratica um gerenciamento de classe mundial, setores inteiros preservam traços de cultura patrimonialista, tecnocrática e conservadora. Relações hierárquicas ou de negócios são ainda personalistas e poucos profissionais."
- 3 "O político transforma-se em econômico num tipo de sociedade cujo desenvolvimento específico da produção não tolera nenhuma independência, nem mesmo formal, do político em face das relações capitalistas. A extração da mais valia relativa implica a interdependência crescente entre as empresas e o Estado e vice-versa. Tal processo concede, evidentemente, enorme poder à tecnocracia dos grandes conglomerados ainda privados e à tecnocracia daqueles setores do Estado que lhes estão diretamente associados" (MOTTA, 1986, p.26).
- 4 Não é acaso o fato da Secretária de Educação a partir de 1995 ser técnica do BIRD.
- 5 "Quando o TQM chegou ao Brasil, já se constituía num conjunto de conhecimentos e metodologias razoavelmente sedimentados. Quando do início do processo de abertura da economia, grandes empresas de consultoria – a maioria internacionais – trouxeram do exterior sistemas de implantação já prontos. Num momento posterior, quando a demanda por este tipo de serviço aumentou, surgiu um impressionante número de pequenas empresas de consultoria, ajudando a levar os conceitos de TQM a nichos não atingidos pelas grandes firmas" (WOOD Jr., 2000, p.86). Não seria o setor educacional público um desses nichos?
- 6 "A trajetória modernizante da administração pública brasileira representa a tentativa de substituição da administração patrimonial pela burocrática. Esse processo tem sido marcado por descontinuidades e contradições político-administrativas do Estado, que impuseram um caráter dissociativo às tentativas de implementação de uma burocracia pública no Brasil". (MOTTA, 1997, p.175)
- 7 Para a Teoria de Administração, o conflito deve resultar em produtividade: "O pensamento administrativo tem se preocupado profundamente com os problemas de obter cooperação e de sanar conflitos. O propósito da Administração deveria ser o de criar situações em que o conflito – parte integrante da vida da organização – pudesse ser controlado e dirigido para canais úteis e produtivos." (CHIAVENATO, 1999b, p.121)
- 8 Os primeiros cursos da Universidade do Professor destinaram-se a esses segmentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSART, Pierre (1978). *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRUEL, Ana Lorena de Oliveira (2003). *As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR.
- CARVALHO, Maria do Socorro Macedo Vieira de e TONET, Helena Correa (1994). "Qualidade na administração pública". In: Fundação Getúlio Vargas. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro 28(2):137-52, ABR./JUN. 1994.
- CHIAVENATO, Idalberto (1999 a). *Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- FÉLIX, Maria de Fátima C (1985). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* S.P: Cortez: Autores Associados.
- KRAWCZYK, Nora Rut (2002). "Em busca de uma nova governabilidade na educação". In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). *Política e gestão da educação*. BH: Autêntica.
- MACHADO, Lia Zanotta (1983). *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- MOTTA, Fernando C. Prestes & CALDAS, Miguel (orgs.) (1997). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas.
- MOTTA, Fernando C. Prestes (1986). *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas.
- OLIVEIRA, Dennison de (1995). *A política do planejamento urbano: o caso de Curitiba*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.
- (2000). *Curitiba e o mito da cidade modelo*. Curitiba: Ed. Da UFPR.
- RECH, Pedro Elói (1999). *Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redução do conceito de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- (2001). "A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu". In: HIDALGO, Ângela Maria & SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (orgs.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL.
- WOOD Jr, Thomaz e URDAN, Flávio Torres (2000). "Gerenciamento da Qualidade Total: uma revisão crítica". In: WOOD Jr, Thomaz (coord.). *Mudança organizacional: aprofundando os temas atuais em administração de empresas*. São Paulo: Atlas.

Josete Dubiaski da Silva¹ | Maria Aparecida da Silva²

Meninos brincando - Candido Portinari - 1955 - óleo sobre tela

Gênero e Educação

Pretendemos fazer uma breve reflexão sobre as relações entre gênero e educação e quiçá contribuir para discussões em torno desse tema tão importante no interior da escola, da família, do partido político e outros espaços sociais. Nos parece fundamental enfatizar as relações entre gênero e educação, uma vez que o espaço escolar, além de trabalhar com currículo escolar, os conteúdos e os métodos, é responsável pela construção de significados e conseqüentemente de identidades de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, num contexto que se afirma econômica e culturalmente como globalizado.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO FRENTE À GLOBALIZAÇÃO:

Na década de 90, entra em cena com força total "a globalização, normalmente descrita como maiores interdependências econômicas, culturais, ambientais e sociais e novas formações financeiras e políti-

cas transnacionais, que surgem da mobilidade de capital, mão-de-obra e informações, com tendências homogeneizadoras e diferenciadoras". (Blackmore, 2004, p. 91)

Afirma Blackmore (2004) que a globalização ausenta a questão de gênero das discussões, centrando-se enfaticamente nas dimensões econômica, política, cultural e estética. Cita ainda que, nos Esta-

dos de língua inglesa, independente de seu nível educacional, as mulheres ainda estão em desvantagem no mercado educacional, estando estas e as minorias étnicas e raciais, no âmbito local das responsabilidades e execução, enquanto que no 'centro forte' há predominância de uma classe média profissional anglo-saxônica e masculina. Lembra ainda que, num momento de reestruturação da produção aos novos pa-

drões econômicos e conseqüente processo de desindustrialização, homens bem sucedidos perdem vagas de status e gerência. Diante desse quadro, a prestação de serviços entra em cena, passando a ser cada vez mais feminilizada.

Nesse sentido, disseminou-se globalmente um discurso de crise da masculinidade, que parece reforçar a competitividade ao invés de promover a busca pela igualdade e solidariedade entre homens e mulheres.

Para Frigotto (2000, p. 12) os processos de globalização ou universalização sempre foram uma busca do ser humano, portanto, sua positividade ou negatividade não se definem por si só, mas pelas relações sociais construídas historicamente. Para ele, a globalização é, atualmente:

"(...) em sua essência, a busca de recompor as perdas do capital. É, também, nesse sentido uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre o papel ideológico de encobrir os processos de dominação e as relações imperialistas do capital e a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, do trabalho precário e do aumento da exclusão social".

A luta das mulheres, diante do processo de globalização, vem tomando novos rumos, muitos países passaram de uma configuração de Estado liberal Keynesiano³ ou de Bem-Estar-Social para uma nova configuração onde o Estado encontra-se cada vez mais próximo e aliado ao mercado, o que muitas vezes desvirtua e resignifica (à direita!) as reivindicações dos grupos minoritários. Algumas reivindicações históricas das mulheres passam a ser "atendidas", não pelo reconhecimento de sua cidadania, mas porque convém ao mercado que as mulheres sejam uma nova fonte de produção, via trabalho terceirizado, flexibilidade de contratação, trabalho voluntário na empresa e horário mais "flexível". Muitas vezes, as mulheres são convidadas a trabalhar em casa para, ao mesmo tempo, cuidar dos filhos.

Nesse processo de globalização, o Estado nacional é enfraquecido ou secundarizado, cedendo o controle político e econômico aos organismos internacionais de financiamento, como Banco mundial e FMI



Devemos estar atentos e intervir nos discursos e ações que, ao contrário do reconhecimento da diferença para a busca da igualdade, enfatizam a diferença para a subordinação de uns em relação aos outros, disseminando e reforçando as desigualdades

(Fundo monetário Internacional). As multinacionais e transnacionais expandem seus espaços e invadem os países periféricos em busca de mão-de-obra barata e legislação trabalhista flexível ou praticamente inexistente. Harvey (2003, p. 146) nos apresenta um relato sobre a atuação das transnacionais no México, o que evidencia como as reivindicações das mulheres são assimiladas pelo capitalismo e utilizadas em favor da acumulação do capital:

"O programa maquiladora, que permite que administradores e a propriedade do capital norte-americano permaneça ao norte da fronteira mexicana, enquanto se instalam as fábricas, que empregam principalmente mulheres jovens, ao sul da fronteira, é um exemplo particularmente dramático de uma prática que se tornou generalizada em muitos dos países menos desenvolvidos e recém

industrializados (as Filipinas, a Coréia do Sul, o Brasil, etc)".

No regime de acumulação flexível⁴, temos não apenas mudanças nos modos de produção, como também nas formas de gerenciar o trabalho e as relações capital X trabalho. A produção em massa cede lugar à produção conforme a demanda, o que exige, por sua vez, um outro perfil de consumidor, a ser moldado pela mídia; o controle sobre os trabalhadores, exercido anteriormente pelos gerentes, passa agora às mãos dos próprios colegas, nos trabalhos em equipe, onde os operários são responsáveis pelo cumprimento coletivo de determinadas metas; as estratégias de organização administrativa baseadas no taylorismo são aperfeiçoadas com técnicas "mais sofisticadas" de Qualidade Total, com ênfase na meritocracia, no individual

lismo e na competitividade.

Os sindicatos mais combativos no período fordista (o número de trabalhadores reunidos nas fábricas era um dos fatores que possibilitava melhor organização sindical) é atacado com obstáculos para a organização dos trabalhadores, através de variadas estratégias, como cooptação, redução de salários, demissões, inovações organizacionais e tecnológicas para a maior eficiência no controle do trabalho, etc.

Uma das maneiras encontradas pelo capital para ofuscar as relações de classe e reduzir a intervenção dos sindicatos, foi resgatar o trabalho doméstico:

"A luta contra a exploração capitalista na fábrica é bem diferente da luta contra um pai ou tio que organiza o trabalho familiar num esquema de exploração altamente disciplinado e competitivo que atende às encomendas do capital multinacional". (Harvey, 2003, p. 146)

Sobre o papel das mulheres no mercado de trabalho, visando a crescente acumulação do capital, destaca ainda o mesmo autor:

"Os efeitos são duplamente óbvios quando consideramos a transformação do papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho. Não apenas as novas estruturas de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago, como o retorno dos sistemas de trabalho doméstico e familiar da subcontratação permite o ressurgimento de práticas e trabalhos de cunho patriarcal feitos em casa." (p. 146)

Nogueira (2003, p. 66) destaca que as reivindicações e pressões dos diversos grupos que defendem a valorização e o reconhecimento dos direitos das mulheres, levou a condição feminina a constituir tema obrigatório na agenda internacional da ONU – Organização das Nações Unidas – sendo incorporada nos eventos realizados a partir da década de 70. Num dos eventos, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing (China, 1995), firmou-se a noção de direitos das mulheres como direitos humanos, reconhe-

ceu que raça e etnia são fatores de desigualdade e discriminação, enfatizou a igualdade entre os gêneros na esfera econômica e recomendou que fossem dedicados recursos adicionais a programas de promoção de igualdade entre os gêneros.

Quanto à educação, é bastante claro nesta conferência, o caráter prioritariamente econômico atribuído à educação da mulher. A educação da mulher é compreendida como "uma das prioridades-chave para o desenvolvimento econômico", o que foi anteriormente levantado na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, 1990.

O Brasil, um dos países a assumir os compromissos firmados nas conferências internacionais, encontra-se "no 53º lugar no índice mundial de igualdade entre os gêneros e, considerando o contexto Latino-Americano, ocupa o 6º lugar, ficando atrás do Uruguai, da Argentina, da Venezuela, do Chile e da Colômbia" (Petersen, 1997 apud Nogueira, 2003, p. 67)

Estudos recentes de Nogueira (2003, p.71) revelam que ainda são altos os índices de analfabetismo feminino (principalmente entre mulheres adultas). Essa exclusão é reforçada quando se alia o fator gênero ao fator racial, entre as mulheres negras o problema estende-se para todas as idades.

Devemos estar atentos e intervir nos discursos e ações que, ao contrário do reconhecimento da diferença para a busca da igualdade, enfatizam a diferença para a subordinação de uns em relação aos outros, disseminando e reforçando as desigualdades. Nesse sentido, a participação de homens e mulheres para a construção de políticas públicas que visam a melhor distribuição da riqueza (econômica, intelectual, cultural e científica) produzida por todos e a democratização das relações sociais de gênero, nas diferentes instâncias da vida humana, faz-se cada vez mais exigente.

GÊNERO NÃO É SINÔNIMO DE SEXO FEMININO OU MASCULINO!

"O gênero é um aspecto fundamental da auto-imagem de cada um e os seres humanos devem ter o poder de expressar seu próprio gênero, em reconhecimento de sua au-

tonomia interna, seu caráter insubstituível e de sua dignidade humana essencial." (Alessandra Sampaio Chacham, 2002)

Partindo do pressuposto teórico de que gênero diz respeito à construção social do sexo e que, portanto, está ligado às significações que definem o que é ser homem ou mulher nas diferentes sociedades e culturas, supera-se o determinismo biológico presente em formulações teóricas anteriores. Assim, aprendemos a ser homens e mulheres nos diversos grupos sociais em que estamos inseridos, ou seja, na família, na escola, no trabalho, etc.

Meyer (2001) nos ajuda a refletir sobre as relações de gênero numa visão mais ampla:

"Gênero, então, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social dessa construção, entendendo que ela é uma construção que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, religião, para citar algumas das mais importantes. A noção de poder que está presente nessa relação, introduz aí a dimensão de conflito, uma vez que as mulheres e os homens não são apenas mulheres ou apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe uma essência de mulher ou de homem e nem a possibilidade de uma solidariedade dada a priori, a partir de uma única posição, neste caso, a partir da posição de gênero." (p. 32)

A partir dessas reflexões percebemos o grau de complexidade que envolve a discussão de gênero. O que não implica na negação da anatomia, compreendendo que biologicamente temos corpos sexuados. Entretanto, não podemos colocar a anatomia como causa e explicação para as subordinações e desigualdades, que na verdade são geradas pelas relações de classe presentes em nossa sociedade.

"Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos."⁵ Vale destacar aqui que diferença não é sinônimo de desigualdade, segundo Auad (1998), diferenças não são faltas, carênci-

as ou pontos negativos, são apenas diferenças.

Segundo Alessandra Chacham (2002):

“a noção de identidade de gênero trata do senso interior que um indivíduo tem do seu próprio sexo, de como essa pessoa responde à pergunta: sou um homem, uma mulher ou algo inteiramente diferente? Esta identificação com o gênero feminino ou masculino não depende do sexo cromossômico, da genitália, do sexo designado ao nascer ou pelo papel de gênero (se masculino ou feminino) desempenhado inicialmente.”

A diferença, numa sociedade pautada pelo ideal neoliberal, será utilizada para acentuar o individualismo e enaltecer o mercado. A diferença, tomada para justificar a desigualdade, nesse caso, favorece a competição, a livre concorrência, a busca pelo “mais forte”, a briga pelo poder (de status, de consumo, de condução dos relacionamentos homem/mulher e outras relações), além da atribuição de valor ao sujeito como se este fosse também uma mercadoria, características importantes para a manutenção da ordem capitalista.

Em se tratando das mulheres, a desigualdade em relação aos homens não é uma atribuição biológica, mas é construída socialmente e através também das relações de classe.

Dados atuais revelam que, embora as mulheres tenham ampliado seu nível de escolaridade, o mercado de trabalho continua a excluí-las.

Pesquisas de caráter comparativo, revelam ainda que homens e mulheres com o mesmo nível de escolaridade tem remuneração diferenciada, “além de ganharem menos, 82,3% das mulheres em idade ativa (25 a 29 anos) têm ao menos um filho, o que as obriga a uma dupla jornada de trabalho.”⁶

“A partir da consolidação do capitalismo, existe a idéia de que ocorre uma divisão entre as esferas pública e privada, sendo que a esfera privada é considerada como o lugar das mulheres, do doméstico, da subjetividade, do cuidado. A esfera pública é considerada como espaço dos homens, dos iguais, da liberdade, do direito.” (Nobre e Faria, 1997, p.10)

Essa é uma das idéias que justifica o

fato de que, ainda hoje, a maior parcela do magistério seja feminina, basta ver os dados da CNTE⁷ sobre o perfil da categoria, 83% são mulheres. Durante muito tempo o magistério, principalmente nas primeiras etapas ou séries do ensino fundamental, foi incentivado às mulheres por se disseminar a idéia de que é uma atividade tipicamente feminina, uma extensão do papel de mãe, não raras as vezes em que ouvimos de algum pai ou mãe de aluno ou aluna, que somos a segunda mãe.

Uma pesquisa sindical, lançada pelo IBGE revela que, embora as mulheres constituam aproximadamente 42% do mercado de trabalho e sejam responsáveis pelo sustento de 1/3 das famílias no Brasil, são as mais atingidas pelo desemprego e pelo crescimento do setor informal da economia.

Quanto à organização da mulher enquanto trabalhadora, a mesma pesquisa mostra que esta tem uma participação sindical inferior à sua inserção no mercado de trabalho, seja nos quadros de associados ou na diretoria dos sindicatos. Quando faz parte da direção sindical, em geral, está nas funções que hierarquicamente exigem menor poder de intervenção ou decisão.

As desigualdades são ainda mais acentuadas quando permeadas pela interseção racial: *“As famílias chefiadas pelas mulheres negras são as mais pobres do País, muitas inclusive abaixo da linha da pobreza. A renda dos domicílios chefiados por mulheres negras é 74% inferior à renda dos domicílios chefiados por homens brancos.”*⁸

A escola é uma das instituições que tem uma função formativa, portanto, lugar onde circulam e são produzidos significados do mundo em que vivemos, envolvendo relações de poder e tomando verdades que regulam, controlam e normalizam as relações sociais e, contraditoriamente, possibilitando aos sujeitos que reflitam sobre sua condição na sociedade, o que pode promover transformações sociais importantes. Nesse sentido, esse é um espaço de disputa de diferentes concepções de sociedade, de homem, de política, de poder.

O caráter formativo da escola é outro aspecto importante a ser analisado, uma vez que, nesse espaço, produzem-se também identidades sociais. O domínio da escola pelos grupos hegemônicos⁹ da sociedade, tem levado essa instância a centrar

suas ações em processos e mecanismos de homogeneização, nivelando ou suprimindo diferenças, obviamente sustentados por uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, historicamente, dos grupos hegemônicos cultural, intelectual e economicamente.

A partir desse pressuposto e entendendo a escola também: *“como um importante espaço de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais [...]”*(p.31, Meyer), faz-se necessário uma breve discussão sobre o currículo. Entendido como instrumento construtor social e histórico, articulado às relações de poder que refletem e constroem concepções de mundo, produzindo identidades sociais.

As propostas curriculares podem ser entendidas também como:

“um conjunto amplo de ensinamentos proporcionados aos estudantes, ao longo do seu processo educativo, que envolvem experiências cognitivas, afetivas e sociais, as quais favorecem determinadas práticas, culturas e linguagens, enquanto excluem ou subordinam outras” (Carin Klein, 2001, p.35)

Assim, o currículo pode garantir um salto de qualidade nas discussões sobre gênero no interior da escola, ou, ao contrário, reforçar e reproduzir as desigualdades presentes na sociedade.

Ao entender a importância das discussões curriculares no sentido de questionar não só os conhecimentos que perpassam pelo interior da escola, mas a desigualdade de que os mesmos ajudam a manter, percebemos a dimensão do papel dos profissionais da educação, no sentido de superar a prática educativa sexista. Louro (1997) aponta alguns elementos que nos ajudam a refletir:

A sociedade vive um momento histórico efervescente: discussões sobre sexo e sexualidade, o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal, maior visibilidade dos homossexuais e bissexuais, a ocupação por mulheres em setores que antes restringiam-se aos homens, a revolução das formas de comunicação, etc.

Todos esses aspectos atravessam o cotidiano da escola e da sala de aula, onde diferentes sujeitos trazem consigo diferen-

tes saberes, comportamentos e valores.

As professoras e professores, precisam estar atentos a este momento de grandes transformações e perceber que a observação e o questionamento são instrumentos imprescindíveis para uma prática educativa não sexista. Cabe a nós, professores, nos compreendermos como intelectuais, no sentido gramsciano⁹, e portanto com uma ação política cotidiana, voltada a formação de outros intelectuais, homens e mulheres, capazes de intervir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É preciso aprofundar estudos sobre relações de gênero, com o entendimento de que vivemos numa sociedade extremamente marcada pela divisão de classes, superar as políticas curriculares que reforçam a hierarquia e a desigualdade e envolver os diversos sujeitos que atuam no espaço escolar, a fim de que possam refletir sobre os atuais arranjos das relações de gênero.

A partir dessas reflexões, fica evidente que as práticas educativas precisam romper com preconceitos e proporcionar momentos de discussão, devidamente fundamentada e orientada, para que se compreenda que a diferença não pode ser hierarquizada e transformada em desigualdade.

- 1 Professora na Rede Municipal de Educação de Curitiba, dirigente do SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, graduação em Biologia e Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, pela UFPR.
 - 2 Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, dirigente do SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico e Mestranda em Educação, pela UFPR.
 - 3 Tipo de política econômica em que o Estado intervém de maneira considerável na economia, instituindo previdência, saúde e educação públicas, leis de amparo ao trabalhador, etc. Esse tipo de economia foi inspirada nas idéias do economista inglês John Maynard Keynes, no intuito de salvar o capitalismo na crise mundial dos anos 30.
 - 4 De acordo com Harvey (2003), podemos afirmar que a acumulação flexível “envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento (...) criando um vasto movimento no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. É caracterizada pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, pela descentralização da produção, permitindo assim o que
- conhecemos por terceirizações, sendo que estas são possibilitadas também pelo avanço tecnológico.
- 5 Auad, Daniela. Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. In: Cadernos de Educação. Ano III, nº 10 – 1ª edição – dezembro/1998.
 - 6 Jornal Folha de São Paulo, 13 de junho de 2003, p. 08.
 - 7 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Foram entrevistados 4.656 pessoas que trabalham em escolas de 10 Estados brasileiros, inclusive o Paraná.
 - 8 Caderno do 8º CONCURT (Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores), realizado de 2 a 6 de junho de 2003, em São Paulo.
 - 9 O intelectual orgânico é uma categoria de Antonio Gramsci. O professor, como intelectual orgânico, compreende a natureza específica do seu trabalho nas dimensões política e pedagógica. Nesse sentido, assume o compromisso político com a classe trabalhadora e com os projetos coletivos que ampliam suas possibilidades de organização e intervenção na sociedade. Para aprofundar essa categoria, ver: GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Apresentação comentários e revisão da tradução de Paolo Nosella, Universidade Federal de São Carlos, 1989.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUAD, Daniela. Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. IN: Cadernos de Educação. Ano III, nº 10 – 1ª edição – dezembro/1998.
- BLACKMORE, Jill. Globalização: Um conceito útil para feministas no processo repensar teorias e estratégias de Educação? In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Trad, Ronaldo Catalgo Costa. Globalização e Educação – Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. Caderno sindical – 1º seminário – Educação, gênero, raça & classe, realizado em 27 e 28 de maio de 1995, em Curitiba
- CHACHAM, Alessandra Sampaio. Direitos Sexuais, Direitos de Gênero: novos desafios. Palestra apresentada no IV encontro da Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, maio de 2002. Artigo publicado no site: www.politicaspUBLICAS.com.br
- Faria, Nalu & Nobre, Miriam. Gênero e Desigualdade. São Paulo: SOF, 1997. P. 10
- FRIGOTTO, Gaudêncio. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira & GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Fragmentos da Globalização na Educação: Uma perspectiva comparada. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Apresentação, comentários e revisão de Paolo Nosella, Universidade Federal de São Carlos, 1989.
- HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 2003.
- KLEIN, Carin. Gênero nas Pedagogias Culturais. In: Gênero, memória e docência (Cadernos temáticos). Porto Alegre: Prefeitura municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- LOURD, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, co-edição CNTE, 1997.
- MEYER, Dagnar E. Estermann. Escola, Currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: Gênero, memória e docência (Cadernos temáticos). Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de jovens e adultos e Gênero: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (org.). Aprendendo com a diferença – Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Expediente



Conselho Editorial

Ana Lorena de Oliveira Bruel, Andrea Barbosa Gouveia - UFPR, Ângelo Ricardo de Souza - UFPR, Josete Dubiaski da Silva, Márcia Barbosa Soczek, Maria Aparecida da Silva.

Jornalista Responsável

Sandro Benjamim André - 2425/10-32/PR

Diagramação: Liga Propaganda - (41) 342-8584

Impressão: Editora e Gráfica Popular

Tiragem: 5.000 exemplares

Coordenação Política

Claudia Regina B. S. Moreira, Josete Dubiaski da Silva, Ronaldo Sérgio da Silveira Filho.

Coordenação Institucional

Devanir Maria Santos Cezar, Nilza Alberto, Douglas Danilo Dittrich.

Coordenação de Formação

Márcia Barbosa Soczek, Ana Lorena de Oliveira Bruel, Maria Aparecida da Silva.

Coletivo das Coordenações

Clarice Pante, Cleusa Souza de S. Cavicheoli, Diana Cristina de Abreu, Eley Maria Luvizon, Elenise Regina Cesário da Silva, Florise Maria Fiorese, Glacelise Cordeiro Brites, Teresa Bilobran de Lima, Regina Klingenfus Scheibe.

Conselho Fiscal

Ana Maria Holtman, Josiane M. da Paixão, Maria Inêz R. S. O. Cuéllar, Marilene Zampiri, Yara Loeffler, Célia Regina de Assis Gulisz, Cláudia Maria Daufenbach, Elisiane Santana Falkowski, Lúcia Helena Xavier, Marta Cristina Daufenbach.

SISMAC



Sindicato dos Servidores do
Magistério Municipal de Curitiba

Rua Emiliano, 424, 2º andar, Conj. 22 e 23, Centro - Curitiba/PR

Cep. 80.420-080 - Fone/Fax: (041) **225-6729**

Gestão 2002 | 2005

OUSAR LUTAR!

sismmac - cut

OUSAR VENCER!





SISMAC CUT

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

GESTÃO

