Revista Chão da Escola

Novembro de 2010 • nº 9



SISMAC

CUT

Apresentação

Estamos no nono número da revista Chão da Escola,
editada pelo Sismmac – Sindicatos dos Servidores
do Magistério Municipal de Curitiba, desde 2002.

Esta publicação tem a educação como eixo.
É indexada e tem seu ISSN – International Standard Serial Number
(Número Padrão Internacional para Publicações Seriadas)
registrado na biblioteca do INEP – Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A atual edição apresenta artigos de professoras
que atuam ou atuaram em redes públicas de ensino, em Curitiba.
A maioria na educação municipal.
Os textos relatam pesquisas, reflexões e atividades práticas
sobre a educação e os profissionais do magistério.

Tratam dos desafios para nossa língua na era da informática,
da carreira e da identidade dos profissionais na educação,
do trabalho com a diversidade no currículo escolar,
das relações de gênero nas escolas
e do acesso à educação de qualidade.

Um artigo extrapola o âmbito da educação,
mas é de interesse especial para o segmento dos professores
aposentados.
Diz respeito, também, a todos os seres humanos
que vivenciam ou se preocupam com o envelhecimento
e querem vivê-lo com qualidade.

O objetivo da revista Chão da Escola é favorecer
a produção científica e o debate pedagógico, para que
contribuam com o fortalecimento da escola pública e democrática; e
para a superação das desigualdades sociais, políticas e econômicas,
com respeito às diversidades.

Em cada texto desta edição há um pouco de tudo isto,
para nos informar e engrandecer.

Boa leitura!

A Diretoria do Sismmac

Expediente

Revista Chão da Escola

Edição nº 09 - 2010
Publicação anual

ISSN 1980-4679

Conselho Editorial
Andrea Caldas
Andréa Gouveia
Gisele Nienköetter
Janeslei Albuquerque
João Cláudio Madureira
Simeri Ribas Calisto

Edição e revisão
Luiz Herrmann (DRT-PR 2331)

Imagens
Capa: Ilustração de Daniel Minter, em Os Sete Novelos - Um conto de Kwanzaa, de Ângela Shelf Medearis. Cosac Naify. 2005. www.cosacnaify.com.br/infanto - (11) 3218-1473
Páginas internas: Claudius, em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado. Editora Ática. 2005 / Denise Nascimento, em Betina, de Nilma Lino Gomes, Mazza Edições. 2009 / Hemeterio, em Chibata! – João Cândido e a revolta que abalou o Brasil, de Olinto Gadelha Neto. Conrad Editora. 2008 / www.sxc.hu

Editoração e Arte-final
Excelência Comunicação (41-8874-3736)

Impressão
Editora e Gráfica Popular (41-3346-0034)

Tiragem
5 mil exemplares

Errata

Na edição Nº 4 da Revista Chão da Escola, 2005, foi omitido o nome de Diana Cristina de Abreu entre as autoras do artigo "Tendências Pedagógicas Brasileiras: Contribuição para o debate", páginas 41 a 53. O texto é assinado (em ordem alfabética) por Diana Cristina de Abreu, Edna Cristina Bueno Bighi Gazim, Eloína Alves dos Santos Suss, Luciana Szenczuk, Márcia Maria da Silva, Maria Madselva Ferreira Feiges e Rúbia Helena Naspolini Coelho.

SISMAC CUT

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
Al. Dr. Muricy, 54, 10º and, Centro,
Fone/fax (41) 3225-6729,
80.010-120 - Curitiba, Paraná

www.sismmac.org.br - contato@sismmac.org.br

Gestão É tempo de resistir e de conquistar

Coordenação Política
Maíra Beloto de Camargo
Simeri Ribas Calisto

Coordenação de Formação
Rafael Alencar Furtado
Sueli Chalegre Barbosa

Coordenação Institucional
Ana Denise Ribas de Oliveira
Lorici Kuhn Corsi

Coletivo de Coordenações
Alda Perpétuo M Sampaio
Alice M. do Nascimento Destri (EM Durival de Britto e Silva)
Aline Chalus Vernick Carissimi
Ana Lorena de Oliveira Bruel
Ângela Maria de Castro (EM Mª Neide Gabardo Betiatto)
Beatriz S. do Prado Gabardo (EM Profª Mª Augusta Jouve / EM Germano L. Paciornik)
Dalva F Zimmermann (CMAE Iva de Abreu)
Edicleia Regina Martins (EM Michel Khury)
Fabíola Beatriz Franco de Souza (CEI Ritta Ana de Cássia)
Glacelise Cordeiro Brites (EM Jardim Europa / EM Francisco Hübert)
Juliana de Souza (EM Anita Merhy Gaertner)
Luciana Szenczuk (CMAE Mª do Carmo Pacheco)
Maria Emilia Martins (EM Colônia Augusta)
Regina Klingenfus Scheibe (EE Ali Bark)
Rita de Cássia G Waldrigues (EM Profa. Marli Piovezan)
Rogério Andriano Lau (EM João Cabral de Melo Neto)
Silmara Ayres de Carvalho (EM Laís Peretti)
Vanessa Simas (EM Maria Marli Piovezan)

Conselho Fiscal
Cláudia Maria Daufenbach (Aposentada)
Douglas Danilo Dittrich (EM Sady Sousa)
Jorge Miguel Malheiros (EM Mirazinha Braga)
Joselis Graciano (EM Theodoro de Bona)
Miriam Bialli (Aposentada)

Índice

"Sou uma professora informatizada"
Glaucia da Silva Brito e Haudrey Fernanda Bronner **Pág. 06**

A avaliação de desempenho como critério de progressão salarial
Diana Cristina de Abreu **Pág. 16**

A produção de sentidos sobre as diferenças
Fabíola Beatriz Franco Souza **Pág. 24**

Jogos e aspectos cognitivos em idosos
Yara do Rocio Bonat Trevisan **Pág. 29**

Pedagogo, uma identidade em construção
Leziane Orzechowski Mahmud **Pág. 39**

A influência do gênero nas eleições escolares em Curitiba
Vanisse Simone Alves Corrêa **Pág. 46**

Brasil e África: um elo de história e cultura
Rita Maria Pinheiro Costa, Alice Papes de Oliveira e Margarete Inez Rodrigues da Luz **Pág. 54**

Como discutir o direito à educação de qualidade num contexto de acesso desigual?
Maria da Glória Lima Pereira Vernick **Pág. 59**

"Sou uma professora informatizada"

Glaucia da Silva Brito
Haudrey Fernanda Bronner

Discursos frente à escrita na internet

Com base em linguistas de conceito, as autoras elaboram reflexões a respeito da escrita na internet. Uma pesquisa piloto foi realizada por meio eletrônico com professoras de Língua Portuguesa para a discussão do tema. O objetivo foi verificar quais são os discursos apresentados por esses profissionais e sua concepção linguistica sobre o internetês



Na década de 90, quando a internet já estava com seu espaço garantido na sociedade, surgiu uma maneira diferenciada de grafar a Língua Portuguesa digitalmente, decorrente das necessidades de seus usuários. Comunicadores instantâneos como ***Internet Relay Chat*** (IRC), ***I Seek You*** (ICQ) e ***Messenger*** (MSN)[1] , este mais utilizado atualmente, começaram a comportar uma escrita com abreviações, ícones, ***emoticons***[2] e imagens animadas que ficou popularmente conhecida como "internetês", termo utilizado inclusive, por alguns linguistas e pesquisadores da área, como Possenti (2006) e Faraco (2007).

Entretanto, como cada criação ou modificação na língua gera discussão – Possenti (2002, p. 22) lembra o caso do ex-ministro Magri com a palavra "imexível"–, o "internetês" também vem causando grandes debates entre gramáticos e linguistas. Porém, é perceptível que a "voz" predominante na sociedade é a dos gramáticos, que tentam proteger a Língua Portuguesa contra o "assassinato a tecladas", que ocorre diariamente na internet, como denominou Silva (2007). Grande parte da população corrobora este pensamento, mesmo sem ter conhecimento aprofundado sobre o tema. Inclusive nas escolas, professores encontram-se confusos diante de tanta criatividade linguística de seus alunos e apresentam dificuldade para tratar o assunto em sala de aula.

Com inúmeros movimentos tecnológicos e digitais, fala-se numa nova relação cultural, conhecida como cibercultura. Definida por Lévi (1999, p. 19), cibercultura é um "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do 'ciberespaço' oportunizando novas relações com o saber, com a linguagem (convergência de mídias) e inclusive, com a língua", entendendo-se ciberespaço, conforme Silva (2003, p.195), como "novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores". Freitas (2006, p.16) complementa dizendo que "o ciberespaço é certamente um dos futuros da leitura e da escrita".

Neste movimento cultural e digi-



tal, é importante refletir sobre diferentes maneiras de se comunicar, pensar em linguagem e língua e como, os professores estão se apropriando e adentrando neste percurso com as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs).

Internetês

Não é só no ambiente digital que a escrita passa por turbulências. Ao observar alguns momentos da história, é possível perceber que as gírias, as histórias em quadrinhos e, até mesmo, as variações linguísticas sofreram e até hoje sofrem o preconceito, conforme Bagno (2006). Ou seja, tanto a língua manifestada de maneira oral quanto a escrita é vista como "errada" quando é utilizada de maneira diferente da gramática normativa.

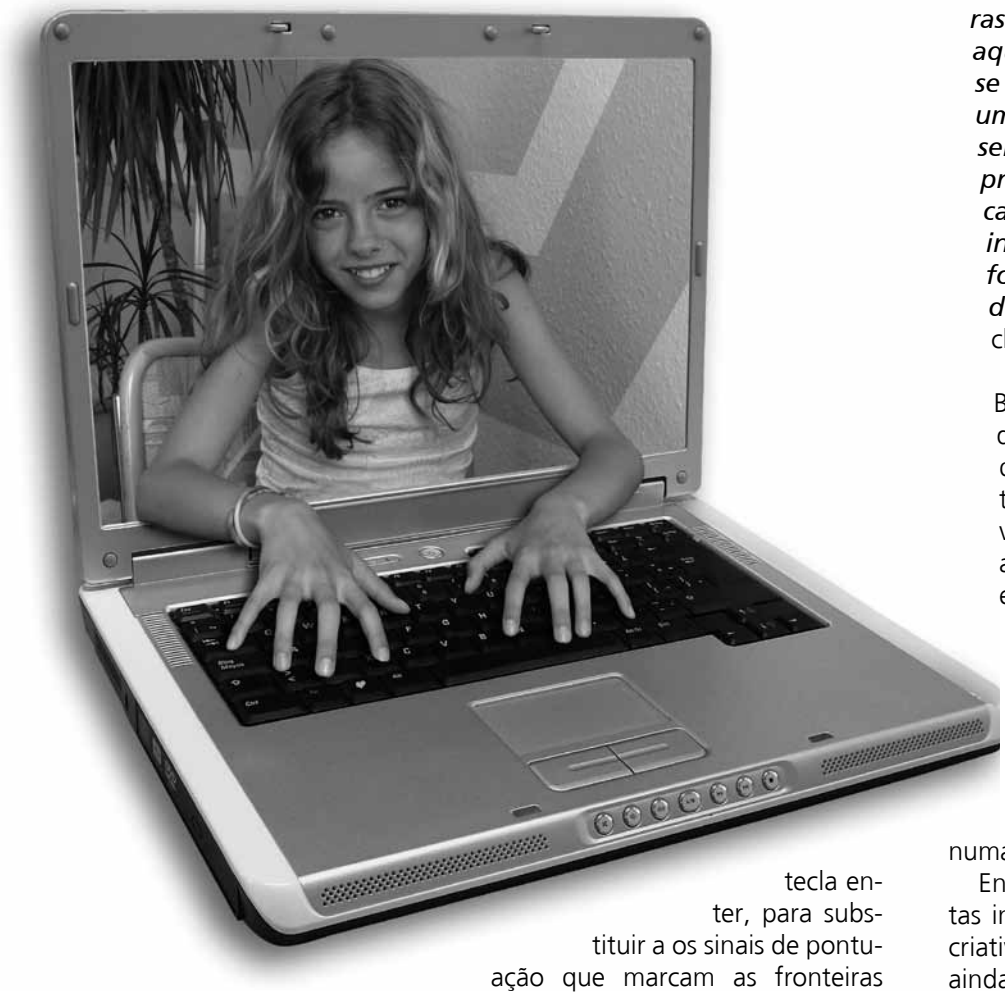
A liberdade proporcionada pela internet tem incentivado muito mais as práticas de leitura e escrita, segundo Xavier (2007, p. 2). Os jovens e adolescentes passam horas "teclando" uns com os outros, exercitando assim, as práticas de leitura e escrita tão desejadas pelos professores. De acordo com o autor, esta liberdade proporcionou também o surgimento de uma nova maneira de grafar a língua em ambientes digitais. Com o objetivo de se comunicar de forma rápida e personalizada foi criada uma escrita abreviada e com elementos pertencentes ao próprio suporte, como os ***emoticons*** e ***gifs***[3] animados. E assim, como afirmou Possenti (2007), a Língua Portuguesa está acompanhando as tecnologias.

É importante deixar claro que o "internetês" é um modo de grafar as palavras e não uma língua, pois não muda, nem influencia a linguagem oral. Segundo Faraco:

> ***O 'internetês' nada mais é do que uma espécie de taquigrafia. É apenas um modo de grafar a língua que se tornou necessário nos chamados chats. Quando escrevemos, não conseguimos acompanhar o ritmo da fala. Por isso, inventamos estes sistemas taquigráficos, estenográficos e assemelhados. Foi exatamente o que aconteceu nas conversas na internet. O 'internetês' é, neste sentido, uma solução e não um problema.*** (Faraco, 2007, p.17)

> ***"A Língua Portuguesa está acompanhando as tecnologias. O "internetês" é um modo de grafar as palavras e não uma língua, pois não muda, nem influencia a linguagem oral"***

Quando se está diante de um interlocutor no momento comunicativo, além da fala e sua prosódia (entonação da fala), bem como o ritmo falado – bem mais rápido do que o ritmo da escrita –, usam-se expressões faciais e corpóreas, gestos e retomadas de explicações, tudo com o objetivo de comunicar-se de forma eficaz, ou seja, de forma que a compreensão do que está sendo dito seja a mais completa possível. Como na escrita estes recursos citados não estão presentes, para Freitas (2000), é preciso utilizar outros que possam su-



pri-los, quando a comunicação ocorre em tempo real, isto é, de forma síncrona. A comunicação que só acontecia face a face, agora também se dá "tela a tela"' de acordo com Bernardes; Vieira (2006, p.47).

Algumas características desta escrita virtual foram levantadas por Palmiere (2005, p.3) como

- o rompimento das fronteiras entre o oral e escrito, originado uma mescla fonética e alfabética;

- a supressão de letras (principalmente vogais), de acentuação, sinais gráficos, de pontuação (que marca fronteira oracional);

- uso excessivo de sinais de pontuação, especialmente os pontos de interrogação, exclamação e reticências na tentativa de aproximar-se da entonação da fala;

- utilização de símbolos, ícones, algarismos;

- utilização de letras maiúsculas ou repetição de letras para marcar a entonação (associando com a linguagem oral);

- construção de frases curtas (dinamismo), com o uso excessivo da tecla enter, para substituir a os sinais de pontuação que marcam as fronteiras oracionais;

- utilização de letras a mais (como a letra H) para substituir o som aberto (acento agudo) das palavras ou para marcar a nasalização (substituição do sinal gráfico til, como em não -> naum).

É uma maneira de se comunicar de forma mais livre, como se pode observar nas características levantadas pela autora. Porém não é uma ortografia totalmente aleatória, pois existem regras, apesar de não serem seguidas à risca, como ressalta Possenti (2006, p.30). Aproxima-se de sistemas de escritas silábicos, onde as consoantes são privilegiadas. O autor também lembra que a mudança de suporte (pedra, papiro, papel, monitor) é um dos fatores responsáveis por mudanças da escrita. Marcuschi ainda completa dizendo que

observa-se que a escrita dos bate-papos, por exemplo, tende a ser mais abreviada. Aparecem muitas abreviaturas, mas boa parte delas é artificial, localmente decidida e não vinga. Essas abreviaturas são passageiras e servem apenas para aquele momento. Mas outras se firmam e vão formando um cânone mínimo que vai sendo reconhecido como próprio do meio. Isso significa que há uma contribuição inegável dessa escrita para a formação de novas variedades comunicativas. (Maruschi, 2005, p.63)

A pesquisa realizada por Brito (2006), a qual será tratada posteriormente, mostra que as palavras escritas em internetês com frequência não variam muito. Podem até apresentar diferenças, como em beijos, que pode ser grafada bjs, bjos, bjus, mas não diferem disso. É o cânone que Marcuschi cita. Qualquer outra variação da grafia de beijos, na internet, acaba sendo passageira usada numa única vez.

Entretanto, como já citado, estas inovações e manifestações de criatividade com a grafia da língua ainda não são totalmente aceitas pelos professores, principalmente os de Língua Portuguesa. A pesquisa realizada e apresentada a seguir mostrará como ainda existe resistência e preconceito por parte dos professores em aceitar e debater em sala de aula com seus alunos esta forma diferente de grafar a língua.

Para Brito essa resistência e preconceito não é

somente pela Internet ou o uso do computador. Sua resistência é muito mais pela inovação da metodologia de suas aulas de Língua Portuguesa. Inovar as metodologias de sala de aula dá trabalho, principalmente quando pensamos que, para ensinar Língua Portuguesa hoje, o professor deve considerar como objeto de estudo os textos produzidos por pessoas que dominam a leitura e a escrita. Os textos são a síntese de toda a produção cultural da época em que vivemos, e a escrita na Internet faz parte dessa nossa produção neste momento. (Brito, 2007)

Entender que a escrita pode sofrer variação quando grafada no computador ainda é algo novo e muitas vezes só é visto como 'erro' pelos professores. Bagno (2007) comenta que se a variação linguística – constituída de dialetos e sotaques regionais/culturais, presente há bem mais tempo na sociedade, que é objeto de estudo de pesquisadores voltados à Sociolinguística - ainda sofre com barreiras, preconceitos, mitos e desrespeito, por parte da população em geral, a escrita e suas forma de grafia de acordo com o suporte, contexto e interlocutor, está apenas começando sua trajetória de aceitação.

É equivocado fazer a equiparação de "língua falada" a "informalidade", e de "língua escrita" a "formalidade", como se não existissem usos falados formais e usos escritos informais, como se não houvesse um amplo espectro de variação estilística pontuado pelos múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade, como se a heterogeneidade intrínseca da língua não se manifestasse também na escrita. (Bagno, 2007, p.19)

Assim, pode-se dizer, utilizando as idéias de Bagno, que a língua é heterogênea na fala e, por que esta heterogeneidade não pode ser manifestada na escrita, não só em relação a variação estilística, mas em relação a uma grafia diferente?

A visão de erro apontada por Bagno (2006), na qual tudo que difere da norma padrão, da gramática normativa está errado, e que está intrínseca nos professores de Língua Portuguesa, deve ser reelaborada tanto na língua falada como na escrita. Pois como afirma Possenti (2002, p. 94), "não existem textos errados e textos corretos, mas fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações". E esta é chave para romper com o preconceito linguístico difundido na sociedade e despertar nos alunos o interesse em estudar a língua. Possenti (2002, p.83) continua enfatizando que "o papel da escola não é ensinar uma variedade no lugar de outra, mas criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem". É tornar os alunos poliglotas numa mesma língua, pois "aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas". (Possenti, 2002, p. 92)

> ***A língua é heterogênea na fala. Por que esta heterogeneidade não pode ser manifestada na escrita, não só em relação à variação estilística, mas em relação a uma grafia diferente?***

Neste sentido, o professor deve assumir uma nova identidade e postura frente às Tecnologias da Informação e Comunicação que estão presentes na sociedade em geral e, principalmente, na vida de seus alunos. Saviani (1991, p.87) corrobora este pensamento afirmando que o professor precisa ultrapassar o caráter meramente acadêmico e profissionalizante e conhecer o sistema produtivo, bem como as inovações tecnológicas. Para completar o pensamento do autor retoma-se a idéia de que este professor comprometido com a educação de seus alunos em prol da construção do conhecimento e que entende o papel mediador dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem atual, agora também se depara com "novos processos de produção e construção do texto escrito" (Brito, 2006, s/p.) e deve a partir disso romper barreiras.

Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação. Esse educador deverá entender três coisas, citadas por Brito (2007):

1. que o simples uso das tecnologias não assegura a eficiência do processo de ensino-aprendizagem e não garante uma "inovação" ou "renovação" das metodologias de ensino no ambiente educacional.

2. que a produção e a circulação de textos na Internet trazem desafios para a educação formal das novas gerações.

3. que essa forma de escrita acontece num suporte específico (o computador) e tem configurações diferentes conforme a ferramenta (processador de texto, MSN, e-mail, etc.) que é utilizada.

Cabe, portanto, ao professor mostrar isso ao seu aluno com atividades práticas, de preferência uti-



lizando o ambiente informatizado da escola. Ele tem de mostrar ao estudante que produzir textos é se comunicar e que cada gênero textual exige uma configuração particular, ou seja, deve estar adequado ao lugar, contexto e interlocutor.

A pesquisa

Com base nos estudos citados e em algumas constatações de experiências vivenciadas no âmbito escolar pensou-se em pesquisar qual a relação que os professores de Língua Portuguesa apresentam com a escrita realizada na internet, bem como, que concepções de Língua são reveladas em seus discursos quando questionados sobre a utilização desta escrita e ainda, como tratam o assunto quando a escrita da/na internet aparece em produções textuais de seus alunos na escola.

Baseando-se na experiência de Brito (2006), que realizou uma pesquisa com 100 pessoas entre professores e alunos de diversos cursos e níveis, enviando por e-mail a questão: "Você costuma abreviarou escrever palavras de forma "diferente" no messenger, no e-mail, no orkut, no fotolog? – Se você respondeu sim, escreva pelo menos duas palavras que você abrevia ou escreve "diferente" com maior frequência", foi realizado um estudo piloto neste mesmo sentido a fim de comparar os resultados obtidos com os já adquiridos anteriormente. Porém, este piloto foi enviado apenas para professores de Língua Portuguesa e não foi realizado por e-mail, mas por outra forma de comunicação digital, o site de relacionamento chamado "Orkut".

> *"É equívoco comparar língua falada à informalidade e língua escrita à formalidade*

Na pesquisa de Brito (2006), dos 100 participantes, 26 alunos e 34 professores responderam a questão, mas, como entre os professores, seis responderam negativamente o uso de abreviações ou escrita diferenciada, 54 respostas foram usadas para análise. Nessa pesquisa, a autora concluiu, a partir dos dados coletados, que a escrita utilizada na Internet é informal e traz as características da diversidade e variabilidade do português falado no Brasil.

O piloto baseado na pesquisa relatada acima aconteceu no mês de junho/2007 e consistia em três questões que foram enviadas via Orkut para 50 professores de Língua Portuguesa, como já citado anteriormente, e para 50 alunos de 5ª a 8ª série. Eram elas:

1 - Você é professor do Ensino Fundamental? De qual disciplina? (esta pergunta foi exclusiva para os professores a fim de garantir a participação de apenas professores de Língua Portuguesa).

2 - Você costuma abreviar ou escrever palavras de forma "diferente" no messenger, no e-mail, no orkut, no fotolog (...)?

3 - Se você respondeu sim, escreva pelo menos duas palavras que você abrevia ou escreve "diferente" com maior freqüência.



Dos 50 professores, apenas nove responderam às questões e, entre eles, seis afirmaram utilizar a escrita diferenciada, um respondeu "às vezes" e dois responderam negativamente. Dos 50 alunos, dez responderam às questões afirmando utilizar a escrita abreviada. As palavras citadas como escritas de forma "diferente" na internet, não apresentaram diferença das levantadas pela pesquisa de Brito (2006). Entre elas, podem-se citar como exemplos: vc (você) a mais citada, pq (porque), td (tudo), bjs, bjos, bjus (beijos), tb, tbm, tbem (também), entre outras.

O número de respostas foi bem abaixo do esperado, mas possíveis explicações por hipóteses são que, mesmo professores e alunos conectados, ativos na internet, não se sentem à vontade em responder questionamentos para pesquisadores que desconhecem, ou mesmo participando de sites de relacionamentos, os professores não estão tão conectados quanto se imagina, ou ainda, os professores não estão dispostos a conversar sobre o tema, a não ser com seus pares, talvez por se sentirem avaliados.

Mesmo com o baixo retorno de respostas, com o intuito de ampliar a pesquisa, foram escolhidos quatro professores dentre os nove que haviam respondido o piloto, sendo dois que responderam "sim" à utilização da escrita diferenciada e dois que responderam "não", a fim de realizar um comparativo entre as respostas. Foi enviada, por e-mail, a proposta de participação na continuidade da pesquisa, bem como o questionário (anexado ao e-mail). Dos quatro professores, apenas um respondeu que iria participar, porém nenhum deles retornou o questionário respondido, mesmo após três semanas de solicitação.

Com o objetivo de seguir com a pesquisa foi enviado, via e-mail, o questionário a oito professoras de uma das 11 escolas que ofertam 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Entretanto, nenhuma respondeu.

Partindo para uma terceira tentativa de obter respostas, foi escolhida dentre as comunidades do site de relacionamento Orkut, uma com 181 participantes, intitulada "Eu sou professor de Português" e nos tópicos pertencentes à comunidade, um com a questão "Onde você leciona e como é". Pelo fato de professores estarem dispostos a responder aos fóruns de comunidades nas quais pertencem pessoas de todo o país, pensou-se na possibilidade de que estariam abertos a responder às questões, mesmo desconhecendo o pesquisador. Foi enviada para seis professores a proposta de participação na pesquisa, sendo que quatroaceitaram participar e, entre esses, apenas dois retornaram o questionário.



Como o número de devolução foi abaixo do esperado, em outra comunidade do Orkut, esta denominada "Professores de Português" com 322 participantes, foi enviada a proposta para sete professores que haviam participado de um fórum "Por qual razão resolveu ser professor de Português?", sendo esta uma das questões do questionário da pesquisa. Entre os sete professores, quatro retornaram pedindo o questionário para participar, mas somente dois responderam.

> ***Cabe ao professor mostrar ao estudante que produzir textos é se comunicar e que cada gênero textual deve estar adequado ao lugar, contexto e interlocutor***

Após toda essa trajetória para conseguir que professores de Língua Portuguesa respondessem um questionário voltado a sua área de trabalho, totalizaram-se quatro vitoriosos questionários respondidos.

O instrumento de pesquisa foi elaborado com questões amplas e abertas para que o professor pudesse expressar-se livremente, expondo sua opinião a respeito do tema. O roteiro original era composto por onze perguntas, além dos dados destinados à caracterização dos entrevistados. Neste artigo, entretanto, pretende-se focar apenas as questões que remetem à relação da escrita na internet e a percepção dos professores sobre ela, incluindo suas práticas em sala de aula. As questões a serem analisadas são as seguintes:

1. Você utiliza o computador em suas atividades diárias (pessoais e profissionais)? Como?

2. Você utiliza a Internet em suas aulas de Língua Portuguesa?

3. Veja este recado postado num site de relacionamento na internet:

"qria fala tds ad qualidads dessa guria...
eh d+ naum kberia
qria fala o qnto eu amo ela...
naum dah pra dizer com palavas
qria dizer o qnto ela eh importanti pra mim...
ia fik mto grandi
a unik coisa q posso fala eh...
NUNK C SQUEÇA DI MIM"

Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não? Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

4. Seus alunos já usaram esta escrita em textos escolares? Como você tratou este assunto? Se não, como você imagina que trataria?

A fim de analisar as respostas fornecidas pelos professores, optou-se em trabalhar com três professoras, até porque o último questionário só foi devolvido quando a análise já estava em fase final. A seguir, as respostas fornecidas pelas professoras às quatro questões, sendo a última desdobrada em duas partes:

V. quadro na página seguinte

Análise dos dados obtidos

A análise foi realizada baseada na perspectiva lingüística dialógica de Mikhail Bakhtin, que diz:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. Elas introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (...) Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. (Bakhtin, 1997, p.314)

Na tentativa de buscar e identificar as vozes dos outros no discurso das professoras de Língua Portuguesa, serão apresentadas algumas constatações. Para uma melhor organização da análise, as professoras serão referenciadas por códigos: professora 1, professora 2 e professora 3, respectivamente, em relação à ordem apresentada no quadro.

Ao se observar o discurso das professoras percebe-se que as três afirmam utilizar o computador profissionalmente, como fonte de pesquisa. No contexto atual é imprescindível a reflexão sobre o fato de o computador, mais especificamente, a internet, ainda ser vista, por muitos indivíduos, inclusive professores, somente como fonte de pesquisa. Não haveria outras potencialidades a ser exploradas na internet? Qual a visão de interação e interatividade proporcionada pela internet? Nesta fala pode-se perceber a "voz dos primeiros usuários da internet", os que participaram do movimento da web 1.0. Contudo, hoje se fala em web 2.0, ou seja, a internet com interatividade e já se pensa na web 3.0, a web semântica (internet personalizada a cada indivíduo), a internet com a convergência de mídias.

> ***"A língua é viva, é dinâmica, e o aluno deve saber explorar suas potencialidades em diferentes possibilidades. A internet permite a liberdade criativa do uso da língua. Cabe agora, ao professor, aliar passado e presente, visando o futuro.***

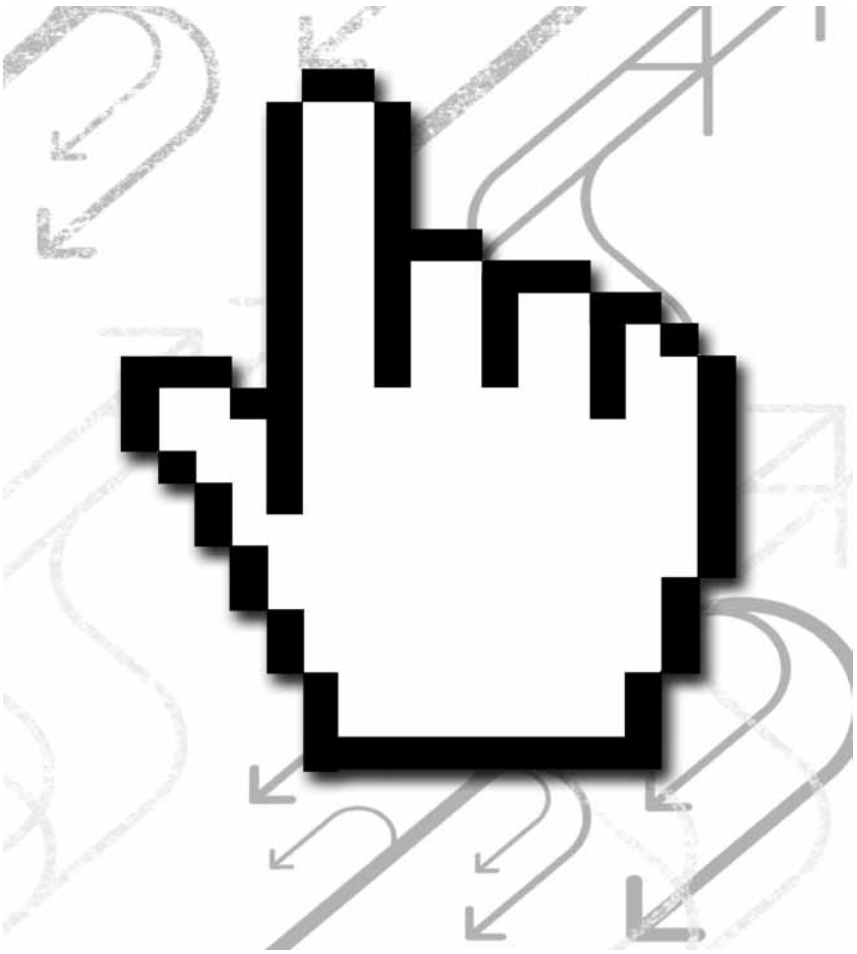
A única professora a afirmar que utiliza a internet com outros objetivos também, ou seja, para seu próprio lazer, além de utilizar recursos específicos da escrita na intenet, como "rsrsrsrsrs" ainda afirma: "Sou uma professora informatizada". Este discurso revela a "voz dos que tentam adentrar no mundo tecnologizado", porém não se sabe qual a qualidade, a concepção de tecnologia e de que forma acontece este processo de inserção.

Já em relação ao uso da internet em sala de aula, as professoras em uníssono respondem que levam para suas aulas o que pesquisam na web, mas não levam seus alunos ao laboratório de informática. Apenas uma delas diz não haver o laboratório de informática na escola em que trabalha. Este receio demonstrado pelas professoras em utilizar os recursos tecnológicos diretamente com seus alunos é explicado por Brito e Purificação (2006, p.32). Além do receio, outra possível explicação para a não utilização dos laboratórios de informática é a falta de planejamento específico para a utilização deste ambiente.

Em relação ao questionamento sobre a utilização da escrita na internet, duas professoras demonstraram preocupação quanto ao seu uso em contexto, lugar e interlocutor inadequados. Uma das professoras ainda disse possuir a gramáti-



PROFESSORA 01 24 anos Bahia	PROFESSORA 02 38 anos Bahia	PROFESSORA 03 33 anos Rio de Janeiro
QUANTO À UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR (PESSOAL E PROFISSIONALMENTE) PELA PROFESSORA		
Sim, fazendo trabalhos acadêmicos.	Sim. Gosto muito de visitar as páginas de pesquisa, há muita coisa nova que precisa ser conhecida. Além de preparar minhas atividades todas no computador. Ademais, gosto de salas de bate papo, msn, orkut... Sou uma professora informatizada rsrsrsrsrsrsrs...	Apenas como fonte de pesquisa, elaborações de atividades e anotações. Infelizmente não utilizo como material didático, pois não há disponível nas escolas onde leciono.
SOBRE O USO DA INTERNET EM SUAS AULAS		
De certa forma, sim, pois busco temas na internet para levar para as aulas.	Sim. Gosto de pegar exemplos de conversas de msn e scraps para trabalhar ortografia e a nova modalidade da lingua virtual. Além de também ser excelente para trabalhar diversidade linguística, a linguagem jovem é fantástica.	Como disse no item anterior, infelizmente não.
SOBRE A ESCRITA NA INTERNET		
Esse tipo de escrita é muito comum e não gosto dela. Oriento meus alunos a tomarem cuidado, pois – por incrível que pareça – ela é levada para as produções escritas em sala de aula. Utilizo apenas as abreviações de "você" (vc) e de "também" (tb).	Sim. Leio bastante sobre a linguagem da internet e tenho algumas produções sobre isso. Antes pensava que ela só trazia malefícios para a escrita dos adolescentes, porém hoje já penso diferente. Penso que é uma forma inteligente, simplificada e codificada que eles encontraram para escrever, sem falar que buscam a agilidade da escrita. Por ser professora de português tenho dificuldade para utilizá-la, mas uso, por exemplo: pq, q, vc, tb, hj... simplificações que não implicam em mudança na ortografia como é o caso de "grandi, nunk" etc, encontrados acima. uso simplesmente para ganhar tempo.	É o que mais vejo. Seria apenas mais uma variante da língua se fosse usada apenas como tal. O que me preocupa é que as pessoas estão trazendo para o dia-a-dia. Esse tipo de linguagem é criativa e funcional. É mais fácil e interessante que a da gramática. Onde isso vai dar é que eu ainda não sei. Arrisco uma ou outra palavra como vc, tb, mas acho muito difícil para mim que já tenho a gramática internalizada.
SOBRE O USO DESTA ESCRITA POR SEUS ALUNOS E COMO TRATA A SITUAÇÃO		
Sim. Conversei com eles sobre os perigos desse tipo de escrita e percebi que alguns ficaram surpresos, pois achavam que era normal, que poderiam utilizá-lo no ambiente escolar.	Não. Meus alunos não costumam usar essa escrita em seus textos. Como tratei acima, naturalmente, observando para que não torne um vício e venha prejudicar a escrita formal, mas apenas para atender os objetivos já mencionados anteriormente.	Estão sempre fazendo uso deste tipo de escrita. Procuro dizer que a escola trabalha com a variedade formal e que é mais adequado que ele não utilize este tipo de linguagem em trabalho escolares, a não ser que esteja contextualizado.
COMO IMAGINA QUE DEVERIA SER A ATITUDE DO PROFESSOR DIANTE DO INTERNETÊS		
Corrigir o aluno, dar exemplos semelhantes e mostrar como isso prejudica o entendimento do que eles estão escrevendo se a pessoa não tiver conhecimento acerca do assunto (escrita na internet).	Trabalhá-la com naturalidade, mostrando que é uma linguagem da internet e não para ser usada formalmente e em outras instâncias.	Por enquanto acho que deve fazer o que tenho feito. Não sei se é correto e ainda estou meio perdida em relação a isso tudo. Gostaria até de pedir orientações e indicações de textos que falem sobre isso para melhorar ou modificar minha postura se eu estiver errada.



ca internalizada. Por acaso, só os professores de Língua Portuguesa possuem esta gramática? Ou será que vemos crianças, mesmo as que não são alfabetizadas, dizendo "cachorro gosto eu de"? Todos têm a gramática internalizada! E diante deste discurso, essa professora relaciona a língua – seu uso – exclusivamente à gramática. Pode-se perceber a presença da "voz dos gramáticos" nesta afirmação.

A professora 2 relata sua experiência inicial com preconceito diante da escrita na internet e, após, com uma nova concepção de língua diante das inovações tecnológicas. Inclusive, garante utilizar a escrita diferenciada na internet para "ganhar tempo".

Apesar dos receios de algumas e da quebra de paradigmas de outra, as três professoras utilizam abreviações na internet. Seria, pelo menos o início, da "voz dos linguistas" que, como Possenti (2002, p.37), afirmam que a língua é mutável? Será que Possenti se refere apenas à mutabilidade na oralidade?

Ao se tratar diretamente da escrita na internet, duas professoras dizem que seus alunos usam esta escrita na escola. A atitude da professora 1 é "corrigir o aluno". Revela-se a antiga "voz da sociedade" que exige e vê o professor como dono do saber, sendo sua função maior, a correção dos "erros" dos alunos. É possível ver o trabalho das forças centrípetas, ou seja, as vozes dominantes na sociedade, a voz do poder, conforme Bakhtin (1993, p. 82).

A professora 1 ressalta a importância do interlocutor adequado para que a comunicação seja eficiente. E a professora 2 diz não perceber o uso da escrita na/da internet por seus alunos, pois trabalha "naturalmente" mostrando que esta escrita é para "atender objetivos" como ganhar tempo. Esta professora demonstrou acreditar – e assim, também reproduz – que a escrita na internet tem este objetivo. Contudo é possível questionar se este é o único motivo pelo qual os usuários, principalmente, os adolescentes, usam esta escrita. Novamente percebe-se a "voz dos que tentam adentrar no mundo tecnologizado", mas sem terem definida a concepção de tecnologia e sem compreender as potencialidades da internet, bem como a escrita diferenciada utilizada no suporte digital.

Nos discursos das professoras, ainda, percebe-se a "voz do tradicionalismo", do querer que tudo permaneça como está, ignorando que o que se tem hoje também é resultado de um processo de transformação.

> ***Em relação ao uso da internet, as professoras em uníssono respondem que levam às salas o que pesquisam na web, mas não levam seus alunos ao laboratório de informática***

Considerações finais

Diante dos estudos, dados e análises apresentadas, é importante considerar que, mesmo no percurso de aceitação desta maneira diferenciada de grafar a língua em um ambiente interativo, é possível difundir uma nova visão, com abertura e flexibilidade entre os professores de Língua Portuguesa.

Acredita-se que o professor com concepções claras e atuais sobre educação, língua, comunicação e tecnologia pode ser a alavanca que acionará a mudança em relação ao ensino da Língua numa perspectiva dialógica e adequada ao mundo contemporâneo.

Percebe-se que a resistência inicial quanto à escrita na internet vem, aparentemente, diminuindo de maneira lenta, mas contínua. O próprio relato da professora 2 deixou clara uma visão inicial mais preconceituosa, para mais tarde utilizá-la e discuti-la em sala de aula.

É preciso começar o movimento de conscientização sobre a língua dentro da escola, com professores



reflexivos, críticos e abertos a aceitarem as mudanças que ocorrem social, cultural e historicamente na Língua Portuguesa. Os alunos necessitam de esclarecimentos sobre as diferentes formas de falar e de escrever de acordo com o contexto, lugar e interlocutor com o qual vão se comunicar. Essencial se faz compreender a língua nesta perspectiva da comunicação, interação, de língua que serve aos seus usuários e não, usuários que servem a uma língua.

A língua é viva, é dinâmica e o aluno deve saber explorar suas potencialidades em diferentes possibilidades, sem medo de ser visto como o "errado". Neste sentido, a internet vem permitir a liberdade criativa de uso da língua, num ambiente propício à exploração desta. Cabe agora, ao professor, aliar passado e presente, visando o futuro.

E assim é preciso continuar a refletir sobre este processo da escrita na internet com questões como: O que o professor deve/precisa saber sobre esta escrita? O que ele quer saber? Como mobilizá-lo para que haja abertura em seu discurso e sua prática? Como deve ser a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa?

Glaucia da Silva Brito
Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e pesquisadora do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR. Coordenadora Pedagógica da CIPEAD e Coordenadora Adjunta da UAB.

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, sob a orientação da professora Dra. Glaucia da Silva Brito. Dissertação defendida em 2009, "Eu iscrevu em internetês ☺: o discurso de professores de língua portuguesa sobre a escrita na/da internet".
Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba na Docência II (Inglês) e na Docência I.

Notas e referências

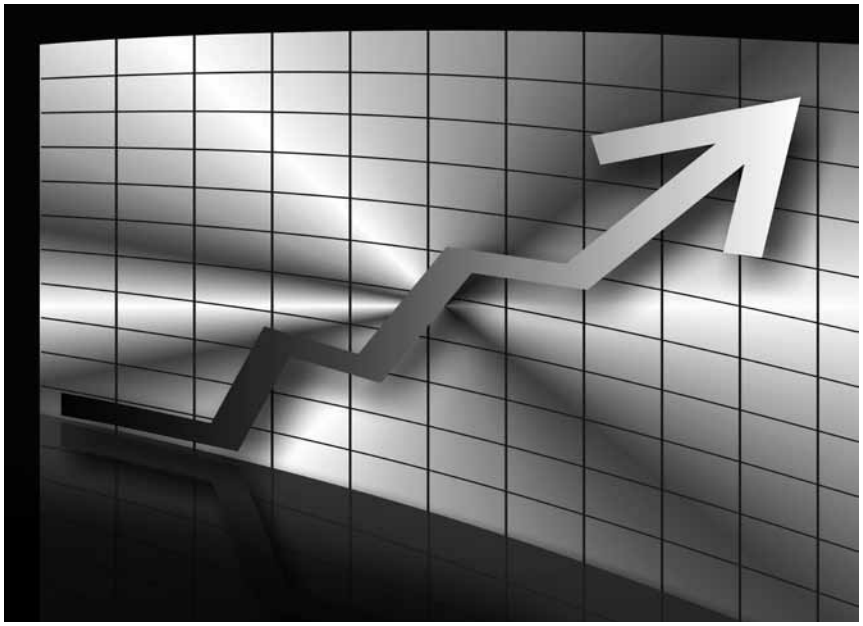
1. IRC - Internet Relay Chat (Conversa em tempo real pela Internet);
ICQ – I seek you (Eu procuro você);
MSN – Messenger (Mensageiro).
2. Caracteres que formam expressões e sentimentos.
3. Desenhos animados, com movimento.

• BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola, 2007.
• _____. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006.
• BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
• _____. Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: Unesp, 1993.
• BERNARDES, Alessandra Sexto; VIEIRA, Paula M. Teixeira. O chat como produção de linguagem. IN: FREITAS, M. T.; COSTA, S. R. (org). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.45-64.
• BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.
• BRITO, Glaucia da Silva. A linguagem utilizada na internet. Disponível em: http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista008.asp, acesso em 10ago2007.
• _____. Os professores frente à Internet: o que há de novo na escrita "internetês". VI ANPED SUL - Seminário de Pesquisa da Região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.
• FARACO, Carlos Alberto. O internetês e a constante mutação da Língua Portuguesa. IN: Notícias da UFPR, abril, 2007, p. 16-17.
• FREITAS, Maria Teresa de A. & COSTA, Sérgio Roberto (org). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
• FREITAS, Maria Tereza de A. Escrita teclada: uma nova forma de escrever? In: 23ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000.
• LEVY, Pierre. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
• MARCUSCHI, Luiz Antônio Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
• PALMIERE, Denise Telles Leme. "Chateando" com jovens e adolescentes: a construção da escrita na Internet por grupos de diferentes faixas etárias. Disponível em http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/chateando-com-jovens-306.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c Acesso em 25mai2007.
• POSSENTI, Sírio. Educação na era digital – Entrevista com mestres. Disponível em http://acao.globo.com/Acao/0,23167,3775-p-20070602,00.html. Acesso em 02/06/07.
• _____. Você entende internetês? IN: Discutindo a Língua Portuguesa, nº 2, Editora Escala Educacional, 2006, p. 28-33.
• _____. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
• SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1991.
• SILVA, D. Internetês: Você aceita este tipo de linguagem? (comunicação verbal) In: Programa Altas Horas. Rio de Janeiro: Globo. 19/08/07.
• SILVA, Marcos. Docência Interativa presencial e online. In: SILVA, M. Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
• XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflex%F5es%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20g%EAneros%20digitais.pdf. Acesso em 25mar2007.

A avaliação de desempenho como critério de progressão salarial

Diana Cristina de Abreu

Diferentes modelos de avaliação de desempenho dos profissionais do magistério são abordados neste artigo. A análise é feita a partir das Novas Diretrizes para a Carreira do Magistério Público, do Conselho Nacional de Educação. A autora examina a dificuldade em se usar critérios objetivos e subjetivos para medir o desempenho do trabalho docente e as contradições que eles geram, se não forem consideradas as complexidades da escola e do aluno



A Valorização do Magistério e alguns de seus condicionantes, como salário e planos de carreira, são temas que estão no centro do debate entre professores e suas entidades representativas, o Ministério da Educação e o Congresso Nacional. Isto se deve ao fato desses atores estarem associados à discussão, elaboração, aprovação e implementação de políticas com o intuito de valorizar o magistério. Entre as mais recentes, podemos citar o Fundeb, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/2008) e as Novas diretrizes para a carreira e remuneração docente (Res. 02/2009 do CNE/CEB).

As novas diretrizes trouxeram o tema da avaliação de desempenho como critério que poderá ser utilizado pelos sistemas de ensino para a progressão salarial dos docentes. Este artigo trata desta questão controversa, que encontra resistências entre professores, entidades representativas de classes e também entre os pesquisadores que discutem a condição docente no Brasil

Considerações teóricas sobre a avaliação

Conforme Abreu (2008), as carreiras dos profissionais do magistério não representam somente esse aspecto subjetivo e individualizado. As estruturas para carreira docente apresentam também um aspecto coletivo, pois não só permitem a progressão salarial, mas, sobretudo, são instrumentos que, bem elaborados, poderão interferir diretamente na qualidade educacional, assegurando aos educandos um direito social.

Tradicionalmente as estruturas dos sistemas de carreira docente consideram, para a progressão e promoção a patamares superiores de remuneração, a titulação acadêmica, a antiguidade na função e a formação continuada. Entretanto, os estudos mais recentes sobre as carreiras em países da América Latina apontam que os sistemas de ensino estão adotando políticas de incentivos salariais condicionadas à avaliação de desempenho dos profissionais do magistério.

A análise utiliza a categoria pro-

> A legislação nacional, transcrita na Resolução do Conselho Nacional de Educação, define como profissionais do magistério "aqueles que desempenham as atividades de docência, ou as de suporte pedagógico à docência"

fissionais do magistério para denominar professores docentes, pedagogos e educadores. A justificativa é a legislação nacional na sua mais nova versão, transcrita na Resolução 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que define como profissionais do magistério "aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência.

A avaliação do desempenho dos profissionais do magistério não é algo desconexo. Ao contrário, é uma demanda que surge juntamente com as políticas de avaliação do sistema de ensino, sua infraestrutura, desempenho discente (verificado no Brasil pelas provas do SAEB ou prova Brasil). Uma pesquisa realizada pela Fundação dos Estados Ibero-americanos para a Educação intitulada "A qualidade da Educação Sob o Olhar dos Professores", em setembro de 2008, revelou que 45% dos docentes entrevistados respondem positivamente à pergunta se gostariam que a escola dispusesse de um sistema que avaliasse o trabalho do professor. (Souza, 2007)

Após a aprovação do Fundef e da LDB, em 1997 o MEC e o Conselho Nacional de Educação travaram um acirrado e importante debate sobre a elaboração das diretrizes nacionais para a carreira docente. As discussões envolveram questões polêmicas sobre o custo-aluno e, especialmente, sobre o Piso Salarial Profissional. O resultado foi a Resolução 03/97 CNE/CEB que mais satisfez os interesses do MEC, de ajustar o fundo às reduzidas verbas para a educação, do que os da sociedade civil.

As legislações citadas anteriormente disciplinaram a carreira docente no país até a aprovação da Emenda Constitucional Nº 53, em 2006. Por meio da EC 53 foram alterados os artigos 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Além de contemplar a efetivação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais da educação escolar pública, o artigo 206 definiu ainda que uma lei complementar fixaria um prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Por fim, em junho de 2007 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Nº 11.494/07 que instituiu Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em julho do ano seguinte também foi sancionada a Lei 11.738/08, que regulamentou a alínea "e" do inciso III do caput do mesmo artigo constitucional, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da Educação Básica.

Com as alterações na política de financiamento que se deu pela instituição do Fundeb e a sanção da Lei do Piso, as diretrizes para a carreira e remuneração docente expostas na Resolução 03/97 tornaram-se extemporâneas, havendo a necessidade de novas diretrizes. Assim, pelo Parecer CNE/CEB 09/09 e pela Resolução CEB/CNE 02/09 foram fixadas as novas diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério público nos estados, municípios e no Distrito Federal.

No que tange à avaliação de desempenho – tema controverso e que alimenta muitas polêmicas – a questão ganha maior visibilidade quando aparece articulada a incen-



tivos por produtividade, que se traduzem em incrementos na composição da remuneração docente. E ainda é válido destacar que esse tipo de articulação entre incentivo e desempenho gera um terceiro elemento, que é a responsabilização exclusiva dos profissionais do magistério pelos resultados educacionais.

As estruturas de carreira docente tradicionalmente contemplam dois patamares de progressões. Um, denominado vertical, prevê o enquadramento pela titulação acadêmica. Outro, denominado horizontal, contempla a antiguidade no cargo, experiência, formação profissional continuada e, mais recentemente, conforme Balzano (2005), a avaliação de desempenho e incentivos. Todos esses critérios se refletem em incentivos e incrementos salariais.

Os critérios que envolvem a avaliação de desempenho, quando aparecem nos planos de carreiras, ainda carecem de regulamentações. Desta forma, no Brasil (Balzano, 2005), mesmo as carreiras mais novas mantêm as estruturas e critérios para as promoções dos planos antigos.

Ao considerar as iniciativas promovidas para caracterizar a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente em outros países da América Latina e Europa, é interessante destacar as produções de Javier Murilo Torrecilla (2007). O autor destaca que dois são os propósitos para a avaliação dos docentes: "melhorar e assegurar qualidade de ensino (função formativa) e utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário ou até a definição de seu futuro como docente (função somativa)".

Segundo Torrecilla (2007), os resultados nas avaliações dos professores implicam nas progressões verticais, horizontais, nos salários e na vida funcional dos professores. Na Bolívia, por exemplo, a repercussão na vida funcional dos professores se dá à medida que são realizados exames de suficiência, a cada cinco anos, e os professores reprovados numa terceira oportunidade são desligados da função pública.

Na mesma linha de análise sobre as estruturas das carreiras docentes, Schulmeyer (2003) considera que, em se tratando de avaliação de desempenho, três momentos são cruciais, avaliação de postulantes pedagógicos, formação inicial e o desempenho profissional. O autor também destaca a forma negativa que sindicatos de professores encaram as avaliações de desempenho, quando estas são consideradas como forma de progressão na carreira. O autor acrescenta que a América Latina ainda necessita alcançar um processo crescente de profissionalização docente, e a avaliação de desempenho pode auxiliar decisivamente. Vale frisar que o estabelecimento de planos de carreira que favoreçam a valorização poderão contribuir para a profissionalização docente em maior medida.



> *Para Morduchowicz, o pagamento por mérito faz com que os indivíduos realizem o que lhes é mais conveniente; há o risco de desincentivo ao trabalho grupal e de que os docentes evitem a interdisciplinaridade*

Na categorização realizada por Morduchowicz (2003), as estruturas tradicionais, hoje postas na maioria dos sistemas de carreira baseados no mérito, na antiguidade e no pagamento pela maior habilitação, são insuficientes para promover incentivos na carreira docente, sendo comum o professor ter que abandonar a sala de aula e assumir outra função para ter sua remuneração melhorada.

O autor avalia os três modelos mais usuais aplicados pelos sistemas carreiras vigente e os define como: modelo de pagamento pelo mérito; modelo de pagamento por competência; e, por último, modelo que faz a junção de vários mecanismos, chamado pelo autor de carreira escalonada. O primeiro modelo, "pagamento pelo mérito" advém de uma perspectiva empresarial, na qual a estruturação da política de carreira e salário docente consistem em encontrar um meio pelo qual os trabalhadores possam receber "pelo que sabem e pelo que fazem" (Odden e Kelley, in Morduchowicz, 2003). Desta forma, o pagamento por competência, por perícia, por habilidade e por desempenho é adotado nas análises da administração das organizações e recursos humanos, aplicado aos planos de carreira e à estrutura salarial dos professores.

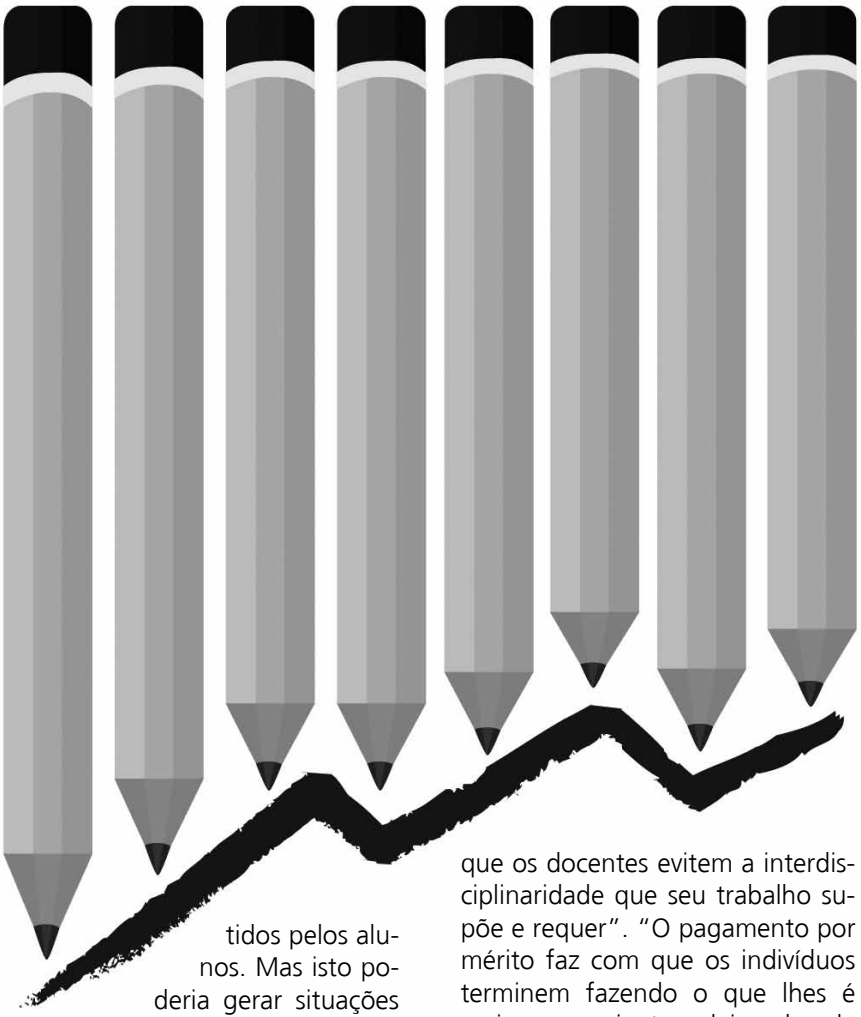
Nos anos de 1980 houve nos Estados Unidos uma tentativa de relacionar os salários docentes ao desempenho dos professores, isso porque o cenário era de falta de

incentivo e as estruturas de carreira e salário eram precárias. Assim, segundo o paradigma teórico dominante na economia, todos os salários deveriam ser pagos por mérito – ou produtividade. Durante esta década, tal forma de pagamento – de bonificação, na verdade – adquiriu relevância no sistema educativo de numerosos distritos escolares dos Estados Unidos. (Morduchowicz, 2003, p. 22).

De acordo com esse pressuposto, trabalhariam mais os docentes que fossem remunerados competitivamente em função do desempenho. Ainda, de acordo com Morduchowicz, outros elementos eram usados na defesa do pagamento por mérito: "a) os docentes são motivados por estímulos monetários, principalmente e, b) a oportunidade de obter este tipo de remuneração incentivá-los-ia a um comportamento de superação que melhor os posicionasse em sua carreira profissional". Por último, frente às críticas a este tipo de pagamento, afirma-se que, por trás de tais posições, o que existe, na verdade, é o medo da concorrência entre os professores. Este é o motivo pelo qual se sugere que uma proporção dos salários seja percebida apenas por parte do universo docente.

Esse modelo, implementado na gestão da carreira pelo pagamento por mérito, gerou muitas críticas. Entre elas destaca-se a dificuldade de medição, já que neste processo é envolvido um grau elevado de subjetividade e há uma dificuldade intrínseca em avaliar e medir o trabalho docente. Neste caso, o mesmo possui uma natureza e uma especificidade que difere, por exemplo, do trabalho desenvolvido numa linha de produção, onde é fácil quantificar a produtividade, já no caso da escola tal medição seria muito complexa. Na avaliação de professores, que irão receber este pagamento por mérito, deverão ser considerados os aspectos objetivos e os subjetivos. E ambos apresentam complexidade para aferir quem merece avançar e quem não merece.

Na avaliação objetiva poderiam ser considerados os resultados obtidos pelos alunos. Mas isto poderia gerar situações diversas, como o professor dar atenção apenas a algumas disciplinas que seriam avaliadas, deixando de lado a formação humana genérica do educando, além de estimular a progressão do aluno sem aprendizagem efetiva. A avaliação subjetiva do professor também apresenta dificuldade, já que o pagamento por mérito não dá conta de responder a questões como: por que um professor receberá por desempenho e outro não? O que deverá fazer um professor para receber pelo seu desempenho? O que acontece com uma pessoa que recebe uma avaliação menor do que acredita merecer? Nos diversos casos apresentados, o ambiente pedagógico – que pressupõe o trabalho coletivo e interdisciplinar – estaria prejudicado, já que o julgamento de mérito incentiva a competitividade e o individualismo. Sobre este aspecto Morduchowicz acrescenta: "há desincentivo ao trabalho grupal (não há jogo cooperativo) – e o risco de que os docentes evitem a interdisciplinaridade que seu trabalho supõe e requer". "O pagamento por mérito faz com que os indivíduos terminem fazendo o que lhes é mais conveniente, deixando de considerar a organização a que pertencem". Há também o problema de que esse sistema reparte uma soma de dinheiro que não se destina a todos (Abreu, 2008). Só alguns, hipoteticamente mais notáveis, receberiam as quantias destinadas às premiações. Quando o justo, lógico, seria que todos que atingissem os padrões estabelecidos recebessem o prêmio, sob pena de perder-se a nobre noção de trabalho docente para atingir-se a fútil noção de jogo, quando não de jogatina, a depender da seriedade das pessoas habilitadas a julgar o mérito.



Nessa estrutura de carreira baseada na meritocracia (Abreu, 2008), parece lógico que os trabalhadores terão a progressão, caso ampliem sua titulação ou realizem sistematicamente formação continuada. Neste caso há uma responsabilidade individual pelos avanços na carreira. O desafio está em articular essa dimensão individual que

> *Todos professores têm mérito ao atingir parâmetros para a promoção ou progressão, mas nem todos têm incremento salarial, pois os planos excluem quando restringem o número de vagas*

a carreira docente possui – e não pode ser negada – com a dimensão coletiva que ela traz em sua essência.

O problema não reside no mérito em si. Dificilmente os planos fugirão de mecanismos meritórios. O problema parece residir no estabelecimento da competição entre os professores, ou seja, todos professores tem mérito ao conseguir atingir parâmetros para a promoção ou progressão, mas nem todos tem incremento salarial, pois os planos excluem quando restringem número de vagas, situação verificada nos crescimentos horizontais e verticais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Como o trabalho docente tem características coletivas, interdisciplinares, a qualidade não se deve apenas, ou tão somente, ao trabalho focado na individualidade. Num sistema que faz professores concorrerem entre si, o trabalho em grupo e a interdisciplinaridade estariam completamente comprometidos. Poucos seriam recompensados, levando os demais a se indisporem com o trabalho coletivo, rebaixando seu nível geral. Para Morduchowicz, não há evidências de que a implantação de pagamento por mérito melhore o rendimento de alunos ou professores. Por outro lado, a recompensa individual não leva em conta o rendimento que determinado professor tenha obtido com os alunos, única maneira de medir a efetividade do direito à educação.

O segundo modelo de pagamento "por competências" foi desenvolvido por uma corrente de pensamento norte-americana nos anos 1990. Foi criada uma estrutura salarial para o sistema educativo que remunera um conjunto de habilidades e conhecimentos aplicados na prática pelo docente. O sistema proposto considera três campos de remuneração salarial: (a) Competências para a instrução (dentro das salas de aula), referentes à docência; (b) Competências em outras áreas da educação, ou seja, atividades vinculadas à escola; (c) Competência para a liderança e administração.

A formulação e o desenho desta proposta apresentam algumas características difíceis de mensurar – conforme já analisado anteriormente – que resultariam no aumento da remuneração dos docentes. Afinal, como precisar a valoração das competências? Como estabelecer a relação entre tal forma de pagamento e o desenvolvimento da carreira? E ainda, quem decide sobre a pertinência e a avaliação da competência? Provavelmente este sistema de remuneração por competência levantaria os mesmos problemas para o grupo de trabalho que aqueles verificados no pagamento por mérito.

O modelo de carreira escalonado é mais usual nas recentes concepções sobre sistemas de pagamento em organizações privadas (Morduchowicz, 2003), quando estas consideram que devem ser criadas condições que atraiam bons empregados; promovam aptidões e competências; motivem para um melhor desempenho; formem a cultura da organização; reforcem e definam a estrutura institucional. Quando aplicado à prática docente, este modelo de carreira escalonada considera estruturas salariais que levam em conta a diversidade de atividades exigidas e o conhecimento que os professores possuem e desenvolvem na prática. Assim, são considerados como critérios para a ascensão o desempenho profissional, avaliação de pais e alunos, antiguidade, elaboração de planos de ensino e objetivos anuais e a capacitação contínua. Em geral, o sistema de avaliação escalonado tem de quatro a cinco qualificações possíveis. O docente que obtiver uma avaliação inferior é rebaixado no escalão, e uma avaliação intermediária o mantém no mesmo nível.

Os requisitos para a promoção docente são a capacitação continuada e um atestado fidedigno de sua experiência. Esta carreira se estrutura em diversos níveis de dificuldades. O desempenho do professor e seu tempo de serviço são condicionantes para que este alcance o nível subsequente, que implica no aumento de sua remuneração. Em relação ao pagamento por méri-



to, a carreira escalonada possui a vantagem de fazer avançar os professores que atingirem os requisitos exigidos, não havendo disputa entre eles. Na carreira escalonada, a antiguidade no cargo não é a única variável para a remuneração. Também contam os princípios de preparação profissional e desempenho.

Os modelos descritos até aqui estão entre os mais comuns nas estruturas de carreira analisadas Morduchowcz (2003), Torrecilla (2005). Para estes autores, os mecanismos tradicionais não estimulam, promovem um igualitarismo e desanimam, por omissão, a iniciativa docente.

Reafirmando o discurso de que as estruturas tradicionais de carreira (antiguidade e no tempo serviço), na prática contribuem para a desvalorização do magistério, Franco (2005) afirma que devem somar-se a essas estruturas outros tipos de avaliação de desempenho. No caso dos professores, para o autor é necessário produzir um indicador para cada docente. A sugestão é um modelo similar à avaliação de outros servidores, feita por meio do preenchimento de questionários e fichas. O risco levantado pelo próprio autor é o da burocratização desses instrumentos de avaliação ao ponto de se tornarem irrelevantes. Uma alternativa seria articulá-la com indicadores objetivos, apurados por avaliação externa sobre as escolas.

Seguindo tal tendência de análise, novas iniciativas procuram associar avaliação de desempenho a incentivos salariais. "A oferta de incentivos não se apresentava como arcabouço das políticas educacionais, havendo registros de iniciativas políticas isoladas ou pontuais de premiação de escolas, professores, ou alunos, tendo em conta, em geral os resultados pelos alunos em provas externas". Esta afirmação corrobora a existência do debate acerca do pagamento de incentivos associados ao desempenho em determinados sistemas de ensino. Para a autora, "mesmo que não se recorra às premiações, estamos convivendo com a difusão na mídia dos resultados das provas com destaque para a classificação". (Souza, 2009. P86).

Outro elemento que está associado à aplicação de incentivos é a responsabilização (Brooke, 2006) dos professores pelos baixo rendimento, ou baixo índice nos resultados de avaliações institucionais. A prática de pagar bônus e gratificações individualiza a responsabilidade e, portanto, traz em si o conceito de que só os professores devem responder pelo fracasso ou baixos resultados dos alunos, excluindo as demais situações que interferem na qualidade do ensino.



A avaliação do profissional da educação em si não é ruim, pois ele é executor de política pública. Portanto, não há problema em que este tenha seu desempenho avaliado. Por outro lado, o desempenho do professor está interligado a outros condicionantes de qualidade educacional mais amplos como, por exemplo, a situação socioeconômica dos alunos, condições de trabalho adequadas, infraestrutura, sem falar na forma de gestão da escola. Entretanto, como sugere Souza (2009), o aspecto a ser problematizado não é a pertinência de se desenvolverem processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, mas sim suas finalidades e, em conseqüência, o uso a ser feito de seus resultados.

> ***"As diretrizes nacionais para a carreira orientam que a avaliação considere o desempenho do profissional e também dos sistemas de ensino. Para a CNTE a avaliação deve ser vinculada às condições de trabalho e à transparência***

As diretrizes nacionais para a carreira do magistério público no Brasil publicada em 2009 estabeleceram a avaliação de desempenho como um dos critérios para a progressão. Para efeito das Novas Diretrizes, a avaliação levará em consideração o desempenho do profissional do magistério e também dos sistemas de Ensino:

c) avaliação de desempenho do profissional do magistério e do sis-

tema de ensino, levando em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitam a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, assegurando que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema (Brasil, 2009).

Para a CNTE (2009) esse critério aponta a necessidade de vincular a avaliação do profissional às condições de trabalho e à transparência do processo. Nada impede que critérios coletivos avaliem o desempenho dos profissionais por unidades escolares, utilizando-se o IDEB, por exemplo. Mas com esta opção deve -se atentar para as condições sociais da clientela e para a estrutura escolar, a fim de não impor metas uniformes à rede e impossíveis de serem alcançadas por algumas escolas num curto prazo de tempo. Atualmente o MEC está garantindo mais investimentos para escolas com menor IDEB.

Quando as Diretrizes Nacionais apontam para análise de indicadores qualitativos e quantitativos como critério para a avaliação do desempenho, temos a indicação de que o desempenho das escolas, ou dos sistemas de ensino, nas avaliações institucionais, sejam considerados critérios de avaliação de desempenho, tanto para os profissionais quanto aos sistemas de ensino, o que pode significar para os primeiros incrementos remuneratórios e, para os últimos, ampliação de recursos financeiros

As novas diretrizes prevêem a participação democrática dos profissionais do magistério no processo de avaliação teórica e prática, que deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e pelos profissionais do magistério de cada sistema de ensino. Com relação a estes termos, a CNTE (2009) destaca que, além do processo democrático, outro fator essencial refere-se à incorporação dos resultados de desempenho na carreira, a qual deve prever classes diferenciadas para o sistema de avaliação. A avaliação não pode ensejar a desfiguração da carreira, com políticas de abonos ou gratificações. Ao contrário, ela deve estimular a valorização profissional ao longo de toda a vida laboral, com perspectivas, inclusive, de aposentadoria mais digna.

Quanto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Nacionais destacam que a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação, que compreendem a formulação das políticas educacionais; a aplicação delas pelas redes de ensino; desempenho dos profissionais do magistério; estrutura escolar; condições socioeducativas dos educandos; e outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; e os resultados educacionais da escola. (Brasil, 2009).

Neste caso, a confederação dos trabalhadores em educação aponta que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas, já oferece uma estrutura de planejamento para os sistemas, que privilegia, inclusive, a participação social. É preciso, no entanto, que as redes de ensino se empenhem em efetivar essas orientações e em transformar os elementos em insumos para a avaliação das políticas empreendidas no âmbito de todo o sistema. Assim, o cruzamento de uma ação estratégica que prevê a instalação de bibliotecas e laboratórios em determinadas escolas, desde que cumprida, deve aferir o desempenho dos estudantes e a satisfação dos profissionais daque-



las escolas, o que contaria ponto para todos os atores (CNTE, 2009).

No plano de carreira da Rede Estadual de Ensino do Paraná (Lei Complementar 103/04) para a avaliação de desempenho, são considerados elementos como assiduidade, pontualidade, participação na elaboração de projetos pedagógicos das unidades em que o professor trabalha, ética e flexibilidade. O formulário é preenchido na escola, com a presença do colegiado e da gestão escolar. Não existe relação com desempenho do aluno ou vinculação qualquer a avaliação do sistema de ensino, conforme as diretrizes do CNE. Conforme o artigo 14, §3°, da lei estadual, a cada interstício de dois anos ficam computados até quinze pontos para avaliação de desempenho e até trinta pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. Assim, a avaliação de desempenho é só mais um critério para o professor receber incentivos salariais, que aparece associado a outros elementos, como formação continuada e o cumprimento de obrigações da função pelo servidor.

As referidas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação do ano de 2009 trouxeram como critério para as progressões salariais dos professores a Avaliação de Desempenho. A CONAE (Conferência Nacional de Educação), realizada no primeiro semestre de 2010, apresentou no seu documento final o posicionamento que "a avaliação pedagógica dos profissionais da educação (na perspectiva de superação de suas dificuldades, de continuidade de sua formação e da consequente melhoria do desempenho discente) apresenta-se como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação. Dessa forma, não se pode atrelar a avaliação de desempenho discente a políticas de promoção salarial".

Assim, são salutares iniciativas que procurem aflorar o debate, postulando os diversos condicionantes e possíveis consequências de se estabelecer a avaliação de desempenho como fator de incrementos à remuneração docente. Uma vez posta tal condição para a reformulação dos planos de carreira docente, nossa tarefa reside em promover discussões nos sindicatos, nas universidades, nas escolas para que possamos analisar criticamente o tema em evidência, para que com as formulações dos novos planos de carreira, postulados pelo Fundeb e pelas novas diretrizes, de fato faça valer a valorização do magistério no Brasil.

Diana Cristina de Abreu
Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pesquisadora do NuPE/UFPR e doutoranda em Educação pela UFPR.

Referências

• ABREU. D. C. Carreira e perfil do profissional do magistério na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: História e impacto da política brasileira de valorização do magistério. Curitiba, 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
• ABREU, D. C. Plano de cargos, carreira e salário do magistério público de Curitiba: Uma análise do processo de construção da Lei Nº 10.190/2001. Monografia. Curitiba, 2005. 77 f. (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
• BRASIL, Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
• BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
• BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei 9.424/96 (FUNDEF). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
• BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CNE. Parecer n. 10/97. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de 3 de setembro de 1992. Brasília, DF.
• BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CNE. Parecer n. 09/2009. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério Público dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de 29 de maio de 2009. Brasília, DF.
• BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CNE, CEB. Resolução 03/1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, 1997. Brasília, DF.
• BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB 02/2009. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério da Educação Básica nos Estados, do DF e dos Municípios, 2009. Brasília, DF.
• CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 10.190/2001. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, de 28 de junho de 2001.
• DAVIES. Nicolas, O FUNDEF e o orçamento da educação, desvendando a caixa preta. Campinas/SP: Autores Associados. 1999.
• MELLO, M. T. L. de. Diretrizes Nacionais de Carreira: o posto e o pressuposto. In: CNTE. Cadernos de Educação. Magistério público: diretrizes para a carreira e a remuneração, Brasília, ano IV, n. 6, junho/1999. 2. ed. (Complemento do Caderno de Educação n. 6.)
• MORDUCHOWICZ, A. Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes. PREAL/BRASIL, 2003
• VIEIRA, J. D. Piso salarial profissional nacional dos educadores: dois séculos de atraso. Brasília: LGE, 2007.
• SOUZA. M. Zakia L. Avaliação e carreira do magistério: Premiar o Mérito? in Retratos da escola/ escola de Foramação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação(esforce) – v. 2, n.2/3 jan/dez. 2008 Brasília: CNTE, 2007.

A produção de sentidos sobre as diferenças

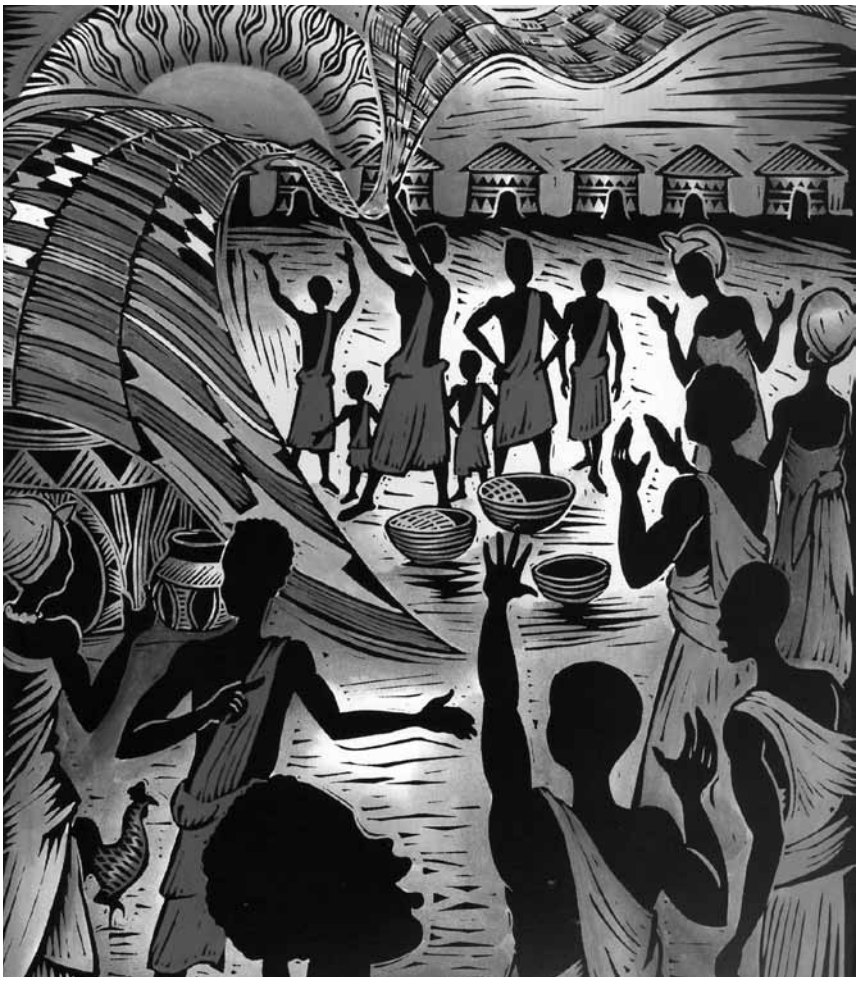
Fabíola Beatriz Franco Souza

Já deve ser suficientemente conhecida a Lei 10.639/2003 para promover o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileiras.
Este artigo vai à frente e usa a literatura infantil para tratar esses conteúdos em sala de aula. E discute neste artigo o aproveitamento de três livros infantis neste trabalho

As políticas de valorização da diversidade étnico-racial vêm assumindo legalidade a partir de diferentes políticas públicas, derivadas de mobilizações de diversos segmentos da sociedade que colocam em discussão a prioridade de se garantir direitos sociais aos grupos considerados diferentes. É relevante admitir que essas políticas não encontram consenso, promovendo, desta maneira, diferentes movimentos de adesão ou repúdio às muitas ações que se instalam no cenário social, histórico, cultural e econômico do nosso país.

Dentre as políticas públicas que abarcam esse tema posso citar a necessidade de valorizar a diversidade cultural, a qual passa a brotar com força impulsionada pelos Movimentos Sociais Negros. Por isto torna-se importante assumir o fato de que vivemos em uma sociedade extremamente desigual, para, a partir daí, lutarmos pela implantação de uma educação que valorize a pluralidade cultural e desafie estereótipos e preconceitos a ela relacionados. Assumo, e convido todos os professores assumirem, o papel de defesa da implantação da lei 10.639/03[1] e suas diretrizes[2], pois só assim poderemos nos orgulhar de sermos agentes sociais e culturais na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

> As relações raciais no livro de literatura infantil é material importante para fazer a criança negra valorizar sua cor e reconhecer que a história dos seus antepassados era de trabalho e luta. É sublime desconstruir estratégias de discriminação do negro



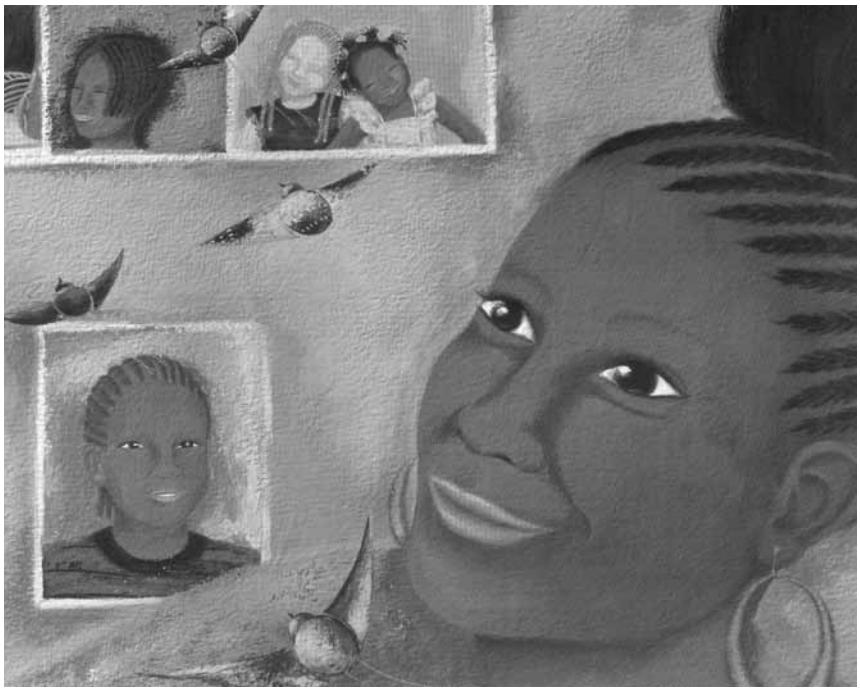
Estabeleço como foco deste projeto a literatura infantil, visto que pelo livro o autor e o ilustrador podem proporcionar ao leitor juízos de valores que se reconstroem através das imagens e das palavras ali expressas, tornando-se um espaço em que representações sociais não são apenas neutras, mas apresentam enredos e lógicas de forma ideológicas.

A exemplo disso temos o livro "Betina", de Nilma Lino Gomes, com uma ilustração belíssima de Denise Nascimento. Com este livro a criança compreende que o cabelo do afrodescendente certamente é parte do perfil estético da identidade negra. O penteado requer mãos habilidosas e uma grande alegria que reafirma os valores tão intimamente presente nessa cultura. "A cabeça (e tudo o que ela representa) une o mundo contemporâneo à ancestralidade, relaciona as pessoas com os mitos criadores, identifica e distingue os povos e sociedades"[3].

Seguindo nesse caminho, o tema das relações raciais no Brasil tratado no livro de literatura infantil torna-se um material importante de análise, pois nele encontramos ideologias através de estratégias especificas. Por isso, meu olhar procura trazer algumas reflexões positivas no que se refere aos aspectos das relações raciais nesse mundo dos livros, no sentido de fazer a criança negra valorizar sua cor e reconhecer que a história dos seus antepassados era de trabalho e luta. É sublime desconstruir estratégias de discriminação do negro, como a que transforma características físicas em marcas de inferioridade, ao adotar determinados padrões de beleza/feiúra.

Um outro exemplo que pode ser citado, no que se refere à valorização da estética africana é o livro "Menina bonita do laço de fita", com uma riquíssima ilustração de Claudius. Nesta obra há um coelhinho branco que deseja a todo custo ter a pele da cor daquela menina do laço de fita. Para isso, apronta um monte de peripécias e acaba por descobrir que a menina herdou aquela cor dos seus antepassados. Daí por diante o coelho segue um caminho natural que o leva a se aproximar cada vez mais de sua admirada criança negra e do seu objetivo de ter os pelos escurecidos. Através desse livro, além de começar a valorizar a estética africana, o aluno pode enxergar a diversidade como fator de enriquecimento cultural.

A educação escolarizada no Brasil ainda está pautada numa tradição que valoriza visão eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira, em particular a cultura trazida pelos povos africanos. Por isso, construir uma prática pedagógica que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade é um dos grandes desafios que a escola tem enfrentado. (Souza, 2008)



A educação escolarizada no Brasil ainda está pautada numa visão eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira, em particular a trazida pelos povos africanos

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2003, p.161).

A mais importante mudança que a essa instituição de ensino precisa sofrer constitui-se na própria concepção de educação. A educação voltada para o trabalho com a diversidade cultural e consequentemente com a educação antirracista, deixa de ser assumida como um processo de mera transmissão e assimilação de conteúdos e passa a ser entendida como construtora de um saber crítico e reflexivo, capaz de formar um aluno que possa conviver, aprender e construir um diálogo entre diferentes grupos socioculturais, tentando assim diminuir as profundas desigualdades sociais do país.

O reconhecimento da diversidade étnica brasileira leva à atualização da LDB (Lei federal 9.394/96) com a lei 10.639/03 e, mais recentemente, com a lei 11.645/08[4]. No



entanto, ainda percebemos uma lacuna existente na literatura infanto-juvenil quando se trata de valorizar a história, a cultura e a memória dos afro-brasileiros e indígenas. Essa lacuna só será mudada quando, em sala de aula, o professor trabalhar com livros que abordem as culturas desses povos, evitando o apagamento de identidades.

Nesse ínterim proponho atenção específica à lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que a partir de 9 de janeiro de 2003 fez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigorar com o acréscimo dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra

No dia 17 de março de 2004 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir daí as escolas puderam contar com um documento, legal, capaz de orientar a prática pedagógica, quanto à aplicação da Lei 10.639/03.

Para muito além de uma função de entretenimento, os livros voltados para o leitor infantil apresentam a variedade de diferentes conflitos psíquicos relacionando personagens, como estereótipos, preconceito, perda, traição, abandono, competitividade, etc. que ajudam na formação da identidade da criança.

As crianças negras precisam se reconhecer nas histórias contadas na escola, pois só assim o sentimento de inferioridade e autorrejeição darão lugar à construção de uma identidade nacional e étnica verdadeira, já que num processo de transferência, influenciado pela imaginação, os pequenos se colocam no lugar dos personagens e vivenciam suas sensações. A contribuição para a afirmação de identidade étnica se fará presente, quando a criança leitora se identificar com as narrativas e os personagens que retratam problemáticas semelhantes as suas.

"É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades" (Cavalheiro, 2000, p. 35).

Quando se busca incorporar nos currículos do ensino básico conteúdos que valorizem as relações étnico-raciais, deve-se acima de tudo considerar a diversidade cultural como um patrimônio de um povo, acabando assim com a suposta superioridade de uma raça sobre a outra. Portanto, o maior desafio dos professores é trazer para a discussão questões que sensibilizem e incorporem no imaginário infantil a valorização da história e da cultura africana e afro-brasi-

> O livro "Os sete novelos – um conto de Kwanzaa", de Ângela Shelf Medearis e ilustrações de Daniel Minter, ensina às crianças valores de sociabilidade. A educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem os valores positivos que se baseiam nas diferenças físicas, crenças religiosas e nas práticas culturais

leira. Deste modo a literatura infantil apresenta-se como uma possibilidade de propor para as crianças formas justa de convivência com o diferente, a fim de crescerem como adultos capazes fazer a diferença numa sociedade como a nossa, caracteristicamente preconceituosa e carente de valores éticos e morais, para que tenhamos seres humanos capazes de construir uma sociedade inclusiva em palavras, ações, gestos e atitudes. Por isso, as discussões sobre a diversidade devem estar no cerne das aulas lecionadas para as turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Se a criança não for preparada para conviver com as diferenças, dificilmente romperá com os preconceitos presentes em seu meio, podendo repetir os padrões de discriminação que aprendeu.

No livro "Os sete novelos – conto de Kwanzaa", a autora Ângela Shelf Medearis usa os Nguzo Saba, os sete princípios do Kwanzaa, para escrever uma fábula com influência da cultura africana. As ilustrações do pintor Daniel Minter

> **As crianças negras precisam se reconhecer nas histórias contadas na escola, pois só assim o sentimento de inferioridade e autorrejeição darão lugar à construção de sua verdadeira identidade**

valorizam, e muito, o vestuário, seus tecidos trançados e cores vivas típicos dos povos africanos, especificamente de Gana, onde se passa a história. Conta que na tribo Axânti uma família com sete filhos órfãos de mãe vive em desarmonia entre si, o que causa grande decepção ao pai. Quando este morre, o chefe da aldeia administra a herança que foi deixada, sob determinadas condições: os filhos teriam que transformar sete novelos de fios de seda em ouro. Caso contrário, seriam expulsos de casa como mendigos e perderiam os bens para os aldeões. Os irmãos fazem um acordo de paz e, em conjunto, buscam soluções. Observam os hábitos do povo e conseguem criar e produzir um tecido que desperta a atenção do tesoureiro do rei. Em troca do tecido, recebem uma sacola de ouro e, com isso, a herança. O filho mais novo não se alegra, pois percebe que seu povo nada receberá. Como solução, propõe que os aldeões sejam ensinados a tecer, para que também consigam transformar fios em ouro.

Como ensinar às crianças valores de sociabilidade é preocupação de todos pais e educadores, esse livro pode ser uma ótima referência, visto que a cultura africana é caracterizada pela vasta diversidade de valores sociais. Trilhando nessa direção, parte-se do pressuposto de que a educação deve proporcionar a formação de cidadãos



que respeitem os valores positivos que emergem das diferenças, possibilitando desta maneira a eliminação de preconceitos étnicos, que se baseiam nas diferenças físicas, crenças religiosas ou até mesmo nas práticas culturais.

Infelizmente a discriminação, o preconceito e, acima de tudo, o racismo ainda se apresentam como ações, conceitos e atitudes no ambiente escolar de maneira implícita e camuflada. É necessário que a escola avance na inclusão de conteúdos voltados ao trato das relações étnico-raciais no seu cotidiano. Na medida em que essa instituição, durante muito tempo, evitou discutir esta temática no seu interior, ela contribuía para manter a estrutura de uma sociedade desigual. Desta maneira vê-se a necessidade da adoção de práticas pedagógicas que tratem as culturas afro-brasileira e africana pelo viés da positividade, discutindo sobre os valores de outras culturas que estão presentes no universo escolar, como a africana e indígena, que tiveram suas vozes silenciadas.

No entanto, constata-se o enorme despreparo das instituições de ensinos para lidar com a sua realidade multirracial. Na medida em que, por exemplo, os docentes silenciam diante de manifestações de preconceito e de discriminação racial, mantendo-se indiferentes, levantamos os seguintes questionamentos: quais os primeiros passos a serem implementados para uma política antirracista, no sentido de transformar o coletivo escolar? A mudança dos conteúdos curriculares relacionados ao legado da história e das culturas afro-brasileira e africana, e principalmente ao reconhecimento que o Brasil é um país racista, é uma alternativa viável? (Souza, 2009).

Uma resposta a essas perguntas seria que a escola tem enorme responsabilidade no combate à discriminação racial. Embora a legislação federal tenha assegurado que essa temática seja trabalhada na escola, verifica-se que muitos professores não estão assumindo esta responsabilidade. Por isto, a literatura infantil deve exercer a sua verdadeira função formadora, apresentando modelos de comportamentos que facilitam integração da criança na sociedade. Daí a importância de se trabalhar a cultura africana por meio da literatura infantil, pois só assim a criança começará a valorizar a história e cultura deste povo e compreenderá que esta história e esta cultura têm muito a nos ensinar. A fim de concluir esse artigo remeto-me à frase final da minha dissertação, a qual fazia alusão a um dizer muito conhecida de Sêneca: "O vento não é favorável para quem não sabe aonde vai". Andais e procurais sua direção.

Fabíola Beatriz Franco Souza
Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Notas e referências

1. Medida de ação afirmativa que torna obrigatória, nos currículos dos estabelecimentos de ensino, a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.
2. Diretrizes baseada no parecer CNE/CP N° 03/04 , que visa regulamentar a alteração trazida à lei 9.394/96 de Diretrizes a Bases da Educação Nacional, pela lei 10.639/2003
3. Raul Lody: Cabelos de Axé: Identidade e Resistência (2004, p.98).
4. Medida de ação afirmativa que torna obrigatório, nos currículos dos estabelecimentos de ensino, a inclusão do ensino da História e Cultura Indígena.

• CAVALHEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e Poder; racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo, Summus, 2000.
• DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 8 a. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2007
• ENS, Romilda Teodora. Políticas educacionais de formação continuada de professores: projeto escola & universidade da rede municipal de Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/230_831.pdf (Acesso em: 24/06/10)
• GOMES, Nilma Lino Gomes. Betina. Belo Horizont: Mazza Edições, 2009.
• LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In. Superando o Racismo na escola. 2° edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.
• MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2005.
• MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. In; Dialogo educacional. V. 4 n°10 set/dez. 2003
• MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana. Mec, 2004.
• _____ Ministério da Educação. Lei n° 10.639, História e Cultura Afro – Brasileira. Brasília, 9 de janeiro de 2003.
• MOREIRA, A.F. & CANDAU, V. M. (2003). Educação escolar e culturas: Construindo Caminhos. Revista Brasileira de Educação, n° 23, maio-agosto.
• MOREIRA, Herivelto. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em educação. In. Revista Ensaio. FUNDAÇÃO CESGRANRIO, Rio de Janeiro. v. 10 n° 35. 1993.
• SOUZA, Fabíola Beatriz Franco. Educação antirracista e a diversidade étnica racial: Uma proposta para formação de professores frente à riqueza das diferenças. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mesa_texto/MESA10B-SOUSA.pdf (Acesso em: 24/06/10)
• _____. A construção de uma proposta de educação para diversidade étnico-racial: um desafio na formação de professores. Dissertação. 2009.
• THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa – ação. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

Jogos e aspectos cognitivos em idosos

Yara do Rocio Bonat Trevisan

O processo de envelhecimento é marcado por mudanças biológicas, cognitivas, emocionais, sociais e econômicas. Diante da realidade do envelhecimento populacional, é necessário construir estratégias que permitam conhecer as características da população idosa e que auxiliem na prevenção ou no enfrentamento das dificuldades.
O tempo livre e a realização de atividades educativas pelos idosos podem ser incluídos entre os recursos a serem utilizados



Os meios de comunicação têm, mais recentemente, se referido à importância da manutenção das atividades intelectuais dos idosos com uma forma de prevenção contra problemas decorrentes do envelhecimento que debilitam o funcionamento cerebral. Os jogos e outras atividades lúdicas podem ser de grande valia para a preservação da saúde mental dos idosos.

Presentes em todas as fases do desenvolvimento humano e pautadas pelo prazer, as atividades lúdicas estimulam habilidades e interações, desejáveis em qualquer idade. Entre essas atividades podem-se destacar os jogos, cuja importância para o desenvolvimento humano foi constatada pelas inúmeras pesquisas científicas realizadas a partir do final do século XIX. Observa-se, porém, que são recentes os estudos que os descrevem no contexto da terceira idade. Jogos e brincadeiras inseridos em situações recreativas, educativas ou em processos de intervenção envolvendo adultos ou idosos, permitem a expressão de ideias e sentimentos, estimulam a autonomia, a autoestima, a socialização e aspectos cognitivos relacionados à linguagem, atenção, memória e raciocínio, mas são pouco descritos cientificamente.

O processo de envelhecimento é marcado por mudanças relacionadas a aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e econômicos. Diante da realidade do envelhecimento populacional, torna-se necessário construir estratégias que permitam conhecer as características da população idosa e auxiliem na prevenção de dificuldades ou no seu enfrentamento, bem como na utilização do tempo livre e na realização de atividades educativas pelos idosos. Os jogos podem ser incluídos entre os recursos a serem utilizados, sendo o levan-

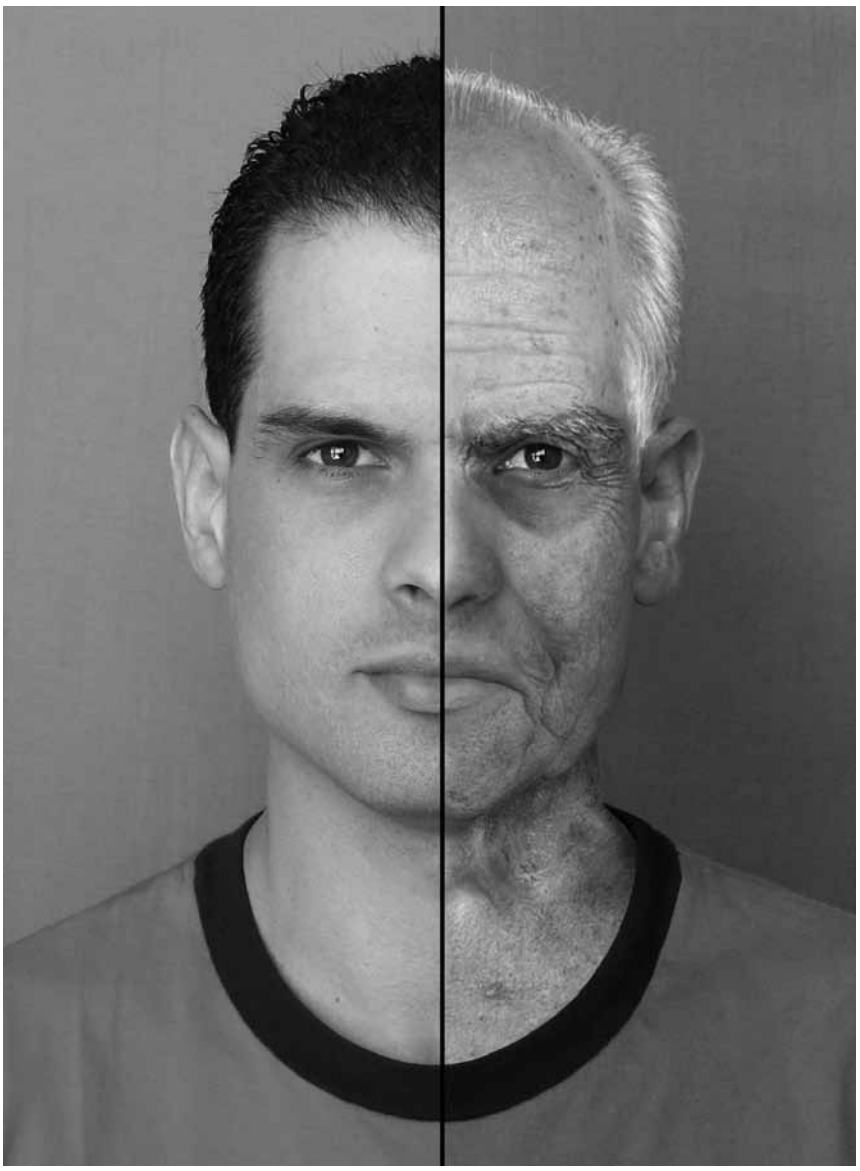
tamento e a análise dos trabalhos científicos já produzidos um significativo ponto de partida para a reflexão sobre o uso dos mesmos pelos profissionais, familiares, educadores e cuidadores de idosos.

Este texto é resultado de reflexões possibilitadas pelo curso de especialização em Gerontologia numa Perspectiva Biopsicossocial, especialmente a pesquisa que resultou no artigo de conclusão do curso, a qual tratou da relação entre jogos e aspectos cognitivos. Fundamentados nos conceitos do envelhecimento humano, os resultados de trabalhos científicos desenvolvidos com idosos brasileiros na última década, aqui apresentados, podem contribuir para o estudo e o aproveitamento dos jogos no âmbito da educação, do lazer, da avaliação e estimulação de capacidades cognitivas, na pesquisa, prevenção e reabilitação de alterações como transtornos cognitivos leves e quadros demenciais.

Conceitos do envelhecimento humano

Ao analisar os termos empregados para classificar as pessoas após os 60 anos, Rodrigues (2006) afirma que o aumento da população dessa faixa etária e a mudança na imagem da velhice contribuíram para a utilização de palavras e expressões tais como 'idoso' ou 'terceira idade', ao invés das palavras 'velho' e 'velhice', geralmente associadas a aspectos negativos. "Doravante, a categoria idosa invade todos os domínios e o termo 'velho' passa a ser sinônimo de decadência, sendo banido dos textos oficiais" (Peixoto, 1988, apud Rodrigues, 2006, p. 44).

> **Conceituar idoso não é uma tarefa simples. Não há uma definição única. Na abordagem da velhice e do envelhecimento, devem-se considerar os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, econômicos e funcionais, além do cronológico**



A expressão 'terceira idade' encontra respaldo na Resolução Nº 39/125 da Organização das Nações Unidas (ONU), que dividiu o ciclo da vida sob o ponto de vista econômico em três idades: crianças e adolescentes encontram-se na Idade Improdutiva; jovens e adultos na Idade Ativa e as pessoas que não mais produzem por estarem aposentadas situam-se na Idade Inativa (Rodrigues, 2006, p. 46). Essa divisão corresponde a uma visão tradicional que considera os períodos da infância, idade adulta e velhice. A extensão dos limites da vida humana já permite considerar a quarta idade, conforme critérios relacionados principalmente a mudanças evolutivas (Baltes e Smith, 2006).

Para definir a população idosa, a ONU adotou o corte etário aceito pela maioria da literatura geriátrica e gerontológica: 65 anos nos países desenvolvidos e 60 anos nos países em desenvolvimento, considerando a diferença quanto à expectativa de vida (Paschoal, 1996, p. 27). No Brasil, a lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, ao dispor sobre a política nacional do idoso, leva em consideração a pessoa maior de sessenta anos de idade*.

Conceituar idoso, entretanto, não é uma tarefa simples, para a

qual baste o critério idade. Não há uma definição única, conforme destaca Paschoal (1996, p. 27), refletindo que, na abordagem da velhice e do envelhecimento, devem-se considerar os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, econômicos e funcionais, além do cronológico. A influência de múltiplos fatores no envelhecimento humano também é reconhecida por Papaléo Netto e Ponte (1996, p. 6), que enfatizam a necessidade de ter uma visão global do envelhecimento, como processo, e dos idosos, enquanto indivíduos.

A população idosa é heterogênea e as diferenças são resultantes da interação de fatores como a idade cronológica e outros como "gênero, classe social, saúde, educação, fatores de personalidade, história passada e contexto sócio-histórico" (Neri, 2008, p. 114). Sob a influência de inúmeras variáveis, o processo de envelhecimento não segue um padrão e as pessoas idosas poderão apresentar diferentes características e necessidades.

Neri (1993, p. 38) analisa a possibilidade de se reduzir a variabilidade interindividual entre os idosos, desde que haja uma melhoria nas condições de vida das populações, o que pode alterar os programas biológicos responsáveis pelo envelhecimento. Entretanto, pondera, "em se tratando da realidade brasileira, com certeza essas perspectivas adquirem um tom de horizonte muito distante, a se considerar os indicadores sociodemográficos sobre o envelhecimento".

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, tendo como referência o ano 2008, a população idosa no Brasil ultrapassou 21 milhões de pessoas e deverá aumentar nas próximas décadas até praticamente se igualar ao número de crianças e jovens em 2050 (Brasil, 2009). O envelhecimento demográfico é uma realidade em nosso país e exige a concretização de ações voltadas para as necessidades da população idosa.



A perspectiva de curso de vida (life-span) considera desenvolvimento e envelhecimento como processos correlatos, que comportam perdas e ganhos. Se o ambiente cultural for propício, pode ocorrer desenvolvimento na velhice

O processo de envelhecimento: limitações e possibilidades

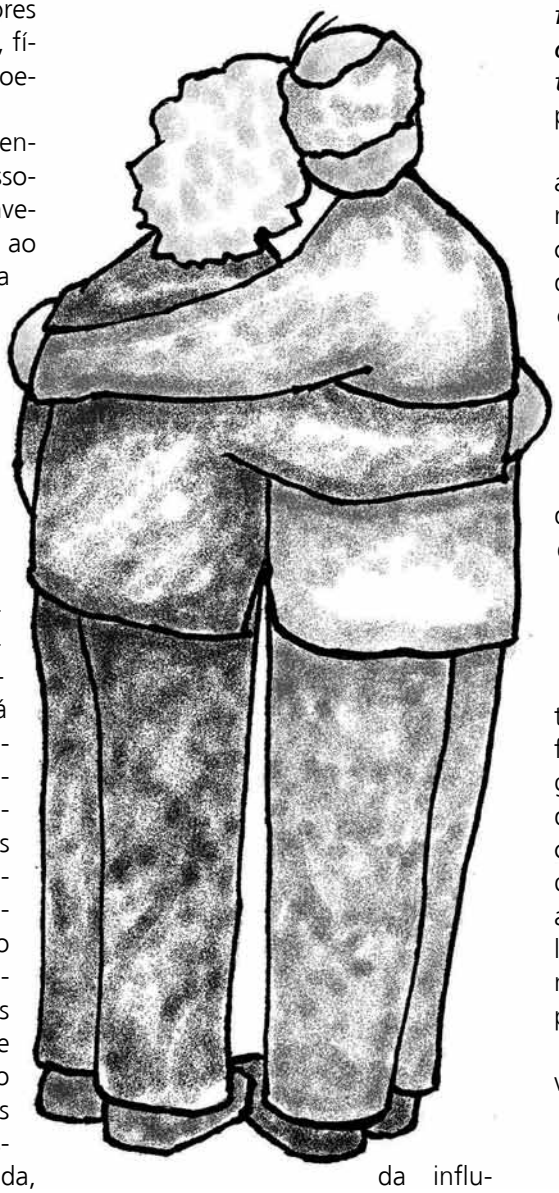
Velhice e envelhecimento, questões permanentemente presentes ao longo da história da humanidade, são construções socioculturais, como já demonstrou Ariès (1981) ao discorrer sobre as idades da vida. No curso dessas ideias, Oliveira (2000) analisa as imagens da velhice no Ocidente, constatando que o idoso é tratado de modo diferente em cada época da história, às vezes sendo valorizado e, às vezes, sendo negligenciado ou discriminado. No momento, o envelhecimento populacional tem estimulado a realização de estudos científicos voltados para esse fenômeno, verificando-se uma tendência a considerá-lo de forma multidimensional e a tratá-lo de acordo com uma abordagem multidisciplinar. A gerontologia surge no século XX como a ciência que estuda os processos do envelhecimento, considerando a diversidade de influências.

Para Vieira (1996, p. 52), o envelhecimento é um "fenômeno do processo de vida que, assim como a infância, a adolescência e a maturidade, é marcado por mudanças biopsicossociais específicas, associadas à passagem do tempo". Segundo a Organização Mundial de Saúde, o envelhecimento se caracteriza pela diminuição da capacidade de adaptação do indivíduo aos estímulos ambientais, ligada ao desequilíbrio dos neurotransmissores no cérebro, a fatores genéticos, físicos, alimentares, sociais e psicoemocionais (idem, p. 137).

Muitos autores distinguem entre senescência e senilidade, associando o primeiro termo ao envelhecimento normal, ou seja, ao processo biológico que se inicia com o nascimento e termina com a morte. A senilidade corresponde ao envelhecimento patológico (Neri, 2008; Moragas, 2004; Papaléo Netto e Ponte, 1996).

As mudanças observadas no envelhecimento geralmente são relacionadas a limitações das funções biológicas e cognitivas, alterações nos papéis ocupacionais e sociais, perdas afetivas e na autonomia. Porém, há pesquisas que indicam a possibilidade de preservação das capacidades e de ganhos em algumas áreas na velhice. Moragas (2004) discorre sobre três concepções de velhice: a cronológica, relacionada ao afastamento do trabalho profissional; a funcional, que remete às limitações da pessoa idosa; e a velhice como etapa vital, um conceito mais moderno que reconhece as potencialidades que podem estar presentes nessa fase da vida, compensando suas limitações.

Entre os paradigmas mais influentes na gerontologia, encontra-se a perspectiva de curso de vida (life-span), proposta por Paul Baltes, a qual considera desenvolvimento e envelhecimento como processos correlatos, que comportam perdas e ganhos. Se o ambiente cultural for propício, pode ocorrer desenvolvimento na velhice (Baltes, 1987, 1997, apud Neri, 2004, p. 73). A inteligência sofre mudanças ao longo da vida, determinadas principalmente pelas oportunidades que o meio oferece. A inteligência fluida, relacionada a determinantes biológicos, tende a declinar durante o processo de envelhecimento, enquanto que a inteligência cristalizada, dependente



da influência de fatores socioculturais, pode se manter e até se aperfeiçoar (Baltes, 1994, apud Neri, 1995, p. 33). O decréscimo da inteligência global pode ser prevenido com um meio ambiente estimulante, que apoie o idoso no sentido de manter suas aptidões intelectuais (Moragas, 2004, p. 61).

Na velhice as capacidades cognitivas ligadas ao processamento da informação, à memória e à aprendizagem declinam por causa das alterações sensoriais e neurológicas que acompanham o envelhecimento. Contudo, as capacidades cuja manutenção e cujo aperfeiçoamento dependem de influências culturais podem conservar-se e especializar-se, manifestando-se nos domínio profissional, do lazer, das artes ou do manejo das questões existenciais – sabedoria (Neri, 2008, p. 68-69).

Condições ótimas de saúde e ambiente possibilitam ao idoso a manutenção do funcionamento cognitivo comparável ao de quando era mais jovem, conservando a capacidade de aprender e de realizar adaptações (Neri, 1993, p. 39-40). Moragas (2004, p. 66) afirma que, embora o rendimento diminua com a idade, a aprendizagem continua ocorrendo. O rendimento relaciona-se a uma medida da velocidade e o idoso necessita de um tempo maior para aprender, além de ter estímulos motivadores. Um nível educacional mais elevado e o exercício das suas aptidões são fatores que tendem a favorecer o êxito nas aprendizagens dos idosos e a manutenção da capacidade para formação de conceitos. O autor conclui que "os que mais aprendem durante a vida adulta – seja em dotes físicos, intelectuais ou de classe social – estão melhor equipados para viver a etapa da velhice" (idem, p. 67).

Na perspectiva do curso de vida, surgiu o conceito de velhice

> **O funcionamento cognitivo está relacionado à manutenção da independência e da autonomia, interferindo na qualidade de vida**

> Pessoas que apresentam prejuízo cognitivo leve, cujo risco de evoluir para a demência é maior, podem se beneficiar de intervenções de caráter preventivo

bem sucedida, na qual são mantidos os níveis habituais de adaptação do indivíduo e há um equilíbrio entre as suas limitações e potencialidades (Neri, 1995, p. 34). Para um envelhecimento bem sucedido, é necessário que "haja a substituição simbólica das inexoráveis perdas por ganhos em outras dimensões; é preciso o atendimento às necessidades sociais, com boas condições de vida e oportunidades socioculturais, e a renovação dos projetos de vida" (Caldas, 2006, p. 20).

O termo 'qualidade de vida', amplamente utilizado em contextos diversos, envolve principalmente uma percepção subjetiva, além de aspectos materiais, sendo definido por Minayo et al. (2000, apud Assis, 2006, p. 109) como uma "síntese cultural de todos os elementos que uma sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar". Entre os principais indicadores de qualidade de vida na velhice estão "a própria longevidade, a saúde biológica, a saúde mental, a satisfação com a vida, um bom desempenho cognitivo, a competência social, a produtividade e a atividade" (Caldas, 2006, p.20). Fatores biológicos têm seu peso nos processos de envelhecimento e desenvolvimento humano, porém é na interação com o meio que são construídas as condições em que a pessoa chega à terceira idade.

A programação genética pode limitar a duração máxima da vida, mas fatores ambientais e de estilo de vida podem afetar o quanto uma pessoa se aproxima do máximo, e em que condições. Cada fase da vida é influenciada pela que a antecedeu e irá afetar a que virá a ocorrer (Argimon, 2006, p. 243).

Hoje pode-se considerar que na velhice inicial (terceira idade) existe a perspectiva de ter boa qualidade de vida, embora na velhice avançada (quarta idade) esse potencial se torne negativo e as perdas tornem-se consideráveis (Baltes e Smith, 2006).

Conforme Paschoal (1996, p. 26), o envelhecimento populacional é um triunfo e também um grande desafio: como proporcionar um envelhecimento bem sucedido para a maioria das pessoas? Conhecer aspectos ligados à cognição é um dos caminhos para responder a essa questão.



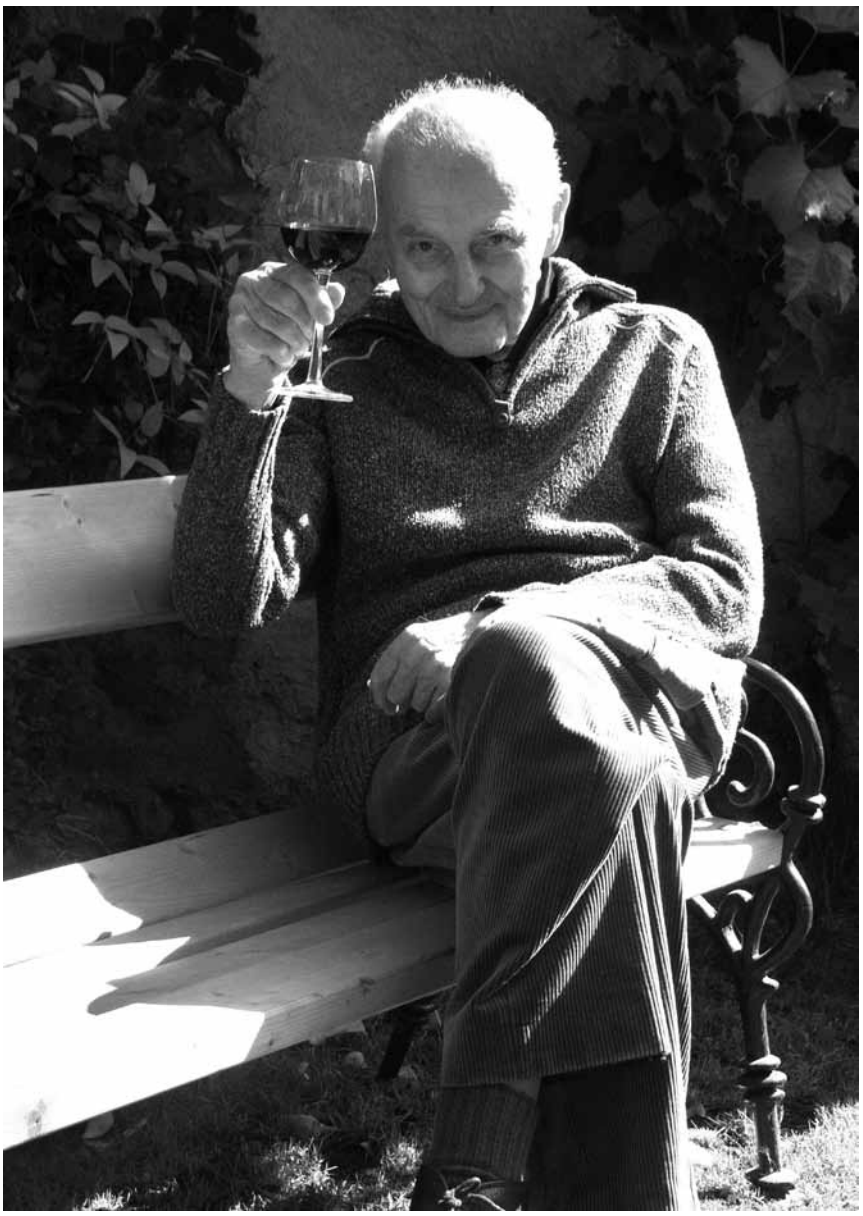
Envelhecimento e possibilidades de intervenção cognitiva

Cognição "é a habilidade de sentir, pensar, perceber, lembrar, raciocinar, formar estruturas complexas a respeito do meio ambiente e a capacidade de produzir respostas aos estímulos externos". Envolve funções psíquicas como a motivação, a atenção, a percepção, a memória, a aprendizagem e o pensamento (Vieira, 1996, p.31 e 39).

> A memória é uma das funções cognitivas mais estudadas, tendo em vista a sua importância para a vida diária, os relacionamentos sociais e o senso de identidade da pessoa

O funcionamento cognitivo está relacionado à manutenção da independência e da autonomia da pessoa idosa, interferindo na sua qualidade de vida. No envelhecimento normal, modificações biofisiológicas alteram o desempenho cognitivo, mas não trazem, necessariamente, prejuízo à execução das atividades cotidianas. Pesquisas indicam que idosos normais podem apresentar resultados semelhantes ou um pouco abaixo daqueles evidenciados por adultos jovens quando avaliados em aspectos cognitivos. Embora diminua com o passar dos anos, a capacidade de reserva, ou plasticidade cognitiva, pode ser acionada para manter ou melhorar o desempenho (Guerreiro, 2006, p. 122 e 123).

Yassuda (2008, p. 124) comenta que pesquisas realizadas na últi-



ma década em vários países têm demonstrado a importância do engajamento mental como fator de proteção do declínio cognitivo no idoso, não apenas em atividades que exigem funcionamento cerebral, mas também o engajamento social e a manutenção de uma rotina de lazer. Segundo Argimon et al. (2004), jogos, leitura, atividades manuais, físicas, sociais e religiosas são atividades de lazer que podem estar relacionadas às diferenças nas habilidades cognitivas de idosos, favorecendo uma melhor qualidade de vida.

Doenças sistêmicas, neurológicas e psiquiátricas, alterações nutricionais e efeitos do uso de medicamentos encontram-se entre os inúmeros fatores que podem influenciar o declínio cognitivo nos idosos. Alterações cognitivas comuns na senescência devem ser diferenciadas de quadros patológicos neurodegenerativos como as síndromes demenciais, caracterizadas pelo acentuado declínio das funções cognitivas, principalmente da memória. A doença de Alzheimer é a mais frequente entre as demências. Uma avaliação diagnóstica do estado cognitivo deve, preferencialmente, ser parte de um processo de avaliação global da pessoa idosa, envolvendo profissionais de diferentes áreas. Além do levantamento da história clínica, são realizados exames complementares, entrevistas com familiares e a aplicação de testes neuropsicológicos para avaliar habilidades como atenção, memória, percepção, linguagem, orientação temporal e espacial, capacidade de julgamento e raciocínio (Câmara, 1994; Magaldi, 2005).

> Além de atividades educativas, é importante oferecer alternativas de intervenção direta, com estratégias de memorização e treino cognitivo

Os critérios diagnósticos dos quadros demenciais são encontrados no Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria, 4ª edição (DSM-IV) e na Classificação Internacional das Doenças da Organização Mundial de Saúde (C.I.D.10).

Yassuda (2008, p. 123-4) cita os estudos de Luiz Ramos, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) que apontam a dependência e o declínio cognitivo como alguns dos fatores preditivos de mortalidade, mas são condições mutáveis e passíveis de intervenção. Pessoas que apresentam prejuízo cognitivo leve, cujo risco de evoluir para a demência é maior, podem se beneficiar de intervenções de caráter preventivo. Além de atividades educativas que levem aos idosos e à população em geral informações sobre o declínio cognitivo e as demências, formas de prevenção, tratamento e cuidado, também é importante oferecer alternativas de intervenção direta como, por exemplo, pela aprendizagem de estratégias de memorização e treino cognitivo, para prevenir ou minimizar dificuldades. Nos encontros realizados na Oficina da Memória, Tania Guerreiro propõe um trabalho de otimização cognitiva, direcionada a indivíduos que não apresentam déficits cognitivos significativos, a fim de melhorar o uso de suas ca-

pacidades (Guerreiro e Caldas, 2001, p. 98-101).

A memória é uma das funções cognitivas mais estudadas, tendo em vista a sua importância para a vida diária, para os relacionamentos sociais e o senso de identidade da pessoa. Alterações muito significativas na memória aparecem nas demências, exigindo ações terapêuticas que contribuam para a lentificação das perdas que se tornam inevitáveis, a preservação de habilidades, o uso de estratégias paliativas ou a adaptação ao ambiente (Rinaldi e Parente, 2007, p. 258).

As mesmas autoras definem intervenção como "qualquer abordagem utilizada em benefício de pacientes e da comunidade que os cerca, englobando prevenção, tratamento e uma possível recuperação" (idem, p. 259). Quando se trata da recuperação de funções para alcançar o melhor nível de adaptação possível, pode-se utilizar o termo reabilitação cognitiva. A reabilitação cognitiva é um tratamento não medicamentoso que

> **"No envelhecimento, modificações biofisiológicas alteram o desempenho cognitivo, mas não trazem, necessariamente, prejuízo à execução das atividades cotidianas**

engloba diversos procedimentos conforme a natureza das dificuldades cognitivas. Procura-se trabalhar com as funções que ainda estão preservadas e pode envolver, além do paciente, seus familiares e cuidadores, em atendimento individual e/ou grupal (Câmara, 1994).

A utilização de recursos lúdicos nos processos de intervenção junto aos idosos é citada por diversos autores e pode-se destacar dois trabalhos desenvolvidos no Brasil. No programa de intervenção neuropsicológica desenvolvido no Centro de Medicina do Idoso do Hospital Universitário de Brasília, são realizadas aulas psicoeducativas e atividades de estimulação cognitiva da memória, com a utilização de técnicas diversas. Jogos como liga-pontos, quebra-cabeças e bingo estão presentes em todas as sessões de estimulação cognitiva (Silva, 2008).

O Programa Interdisciplinar de Geriatria e Gerontologia do Hospital Universitário Antonio Pedro da Universidade Federal Fluminense desenvolve um método denominado reabilitação cognitiva de abrangência biopsicossocial. São utilizadas diversas dinâmicas e as atividades cognitivas realizadas possuem características lúdicas (Câmara et al., 2009).

Os jogos e sua relação com aspectos cognitivos

O termo 'lúdico' deriva do latim e significa 'ilusão' (Carvalho et al., 2009), estando geralmente associado a jogos, brincadeiras e brinquedos. O lúdico pode ser compreendido como:



[...] uma linguagem humana, referenciada na brincadeira, que pode se manifestar de diversas formas: verbal, impressa, gestual, visual, artística etc., e ocorrer em todos os momentos da vida – no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, dentre outros (Gomes, 2008, p. 132).

De acordo com essa concepção, o lúdico abrange diferentes modos, tempos e espaços, indo além da associação que comumente se faz com o período da infância e com atividades que podem ser realizadas apenas nos momentos e locais adequados ao lazer e à recreação. Jogar e brincar são atividades lúdicas presentes ao longo da história humana, inventados e reinventados continuamente (Ariès, 1981; Gomes, 2008).

As palavras 'jogo' e 'brincadeira' são utilizadas nos mais diferentes contextos, muitas vezes de maneira equivalente. Porém, uma forma de caracterizar cada situação é considerar que num jogo se obedece a determinadas regras, enquanto que uma brincadeira é mais livre e se desenvolve conforme a vontade de quem brinca (Carvalho et al., 2009).

Os jogos podem ser classificados de acordo com critérios diversos, tais como seus objetivos, o espaço onde são realizados, as regras que comportam, as habilidades exigidas, o material que utilizam em seu desenvolvimento e o número de participantes. O presente artigo trata especificamente dos jogos que envolvem funções cognitivas como atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio, habilidades visomotoras e espaciais, entre outras. Podem ser realizados em um ambiente restrito, individualmente ou em grupo, utilizando materiais diversificados ou apenas recursos corporais, verbais e não verbais, com a participação ativa da pessoa e a obediência a regras previamente estabelecidas. Entre esses jogos, encontram-se, por exemplo, dominó, bingo e palavras-cruzadas, comumente praticados pelos idosos.



Pesquisando a relação entre jogos e aspectos cognitivos, realizamos um levantamento da produção científica brasileira no período de 2000 a 2009, utilizando as palavras-chave 'idoso(s)' associadas consecutivamente a 'lúdico', 'jogo(s)' e 'atividade(s) cognitiva(s)'. A investigação foi feita nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), resultando em 287 trabalhos, dos quais quinze se adequaram aos critérios e foram selecionados para o estudo (Trevisan, 2010). Observou-se que a maioria dos trabalhos é constituída por pesquisas acadêmicas, desenvolvidas no período de 2006 a 2009, nas quais os jogos foram utilizados diretamente pelos autores.

Os trabalhos selecionados destacam a importância da participação dos idosos em atividades lúdicas como os jogos para a manutenção das capacidades mentais, relacionando-os às diversas possibilidades de intervenção (prevenção, estimulação e reabilitação cognitiva) e às situações de avaliação, pesquisa, lazer e inclusão digital. O número escasso de artigos encontrados comprova a necessidade de mais estudos envolvendo essa relação, considerando os benefícios já detectados e as demandas que surgem com o envelhecimento populacional.

Quatro dos artigos seleciona-

dos trazem sugestões de atividades para serem realizadas com idosos e podem ser destacados. Fernandes (2006) utilizou estratégias lúdicas grupais em uma Faculdade Aberta para a Terceira Idade, de acordo com o modelo piagetiano, observando que houve manutenção dos processos cognitivos e queda na depressão. Matos (2006) realizou oficinas lúdicas com idosos e encontrou múltiplos benefícios, principalmente na estimulação da memória. A autora ressalta que muitas atividades precisam ser adaptadas às características dessa população.

Seabra (2009) desenvolveu um grupo de estimulação cognitiva com idosos que apresentavam alterações leves de memória, utilizando jogos, leitura, escrita e outros exercícios, e o uso de estratégias compensatórias. Ao comparar com o grupo de controle, verificou uma significativa melhora na memória dos participantes do grupo experimental. Tavares (2007) desenvolveu um programa de estimulação cognitiva em idosos de uma Instituição de Longa Permanência (ILP) e um programa de atividades físicas junto a idosos de outra ILP. Os efeitos foram positivos e, apesar das diferenças, as duas propostas auxiliaram a melhorar a capacidade cognitiva geral e a diminuir os sintomas depressivos dos idosos. As conclusões de Seabra e Tavares sustentam-se em instrumentos formais de avaliação, aplicados antes e depois das intervenções.

Desempenho cognitivo está relacionado à qualidade de vida e as conclusões dos autores analisados reforçam a importância de continuar exercitando as capacidades mentais durante o processo de envelhecimento. Verifica-se que os jogos, integrados a nossa cultura, são recursos que podem ser utilizados com essa finalidade. Cabe ao meio oportunizar situações em que o idoso possa realizar atividades lúdicas e se beneficiar dessa estimulação cognitiva, social e emocional, vivenciando um envelhecimento saudável.

Considerações finais

O presente texto procurou apresentar alguns conceitos referentes ao envelhecimento humano e analisar, embora sem maiores aprofundamentos, a contribuição dos jogos para a estimulação de aspectos relacionados à cognição, trazendo o resultado de pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o assunto. Verifica-se que, dada a importância do tema, ainda é pequeno número de trabalhos nesta área.

Mesmo ao ser realizado de forma espontânea nos momentos de lazer e recreação, por exemplo, o jogo estimula o desenvolvimento de processos cognitivos. Cabe, entre outras questões, aprofundar o estudo de intervenções em que haja mediação intencional, que podem trazer sugestões significativas para a educação, a estimulação e a reabilitação de aspectos cognitivos. Investir na concretização de atividades voltadas para a otimização de funções cognitivas da população que envelhece é desejável e deve merecer uma atenção tão grande quanto a que é dada à prática de atividades físicas.

O profissional da educação que trabalha com idosos pode utilizar esses conhecimentos e incluir em sua prática o jogo como recurso pedagógico, auxiliando o processo de aprendizagem e trabalhando as funções cognitivas dos alunos.

Conhecer e divulgar os benefícios de continuar exercitando as capacidades intelectuais é relevante para todo profissional da educação. Para professores e pedagogos aposentados, reforça-se o lema: inativos, nunca.

Yara do Rocio Bonat Trevisan

Psicóloga, especialista em Psicopedagogia e em Educação para o Deficiente Mental, Pós-Graduanda em Gerontologia numa Perspectiva Biopsicossocial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.



Nota e referências

* http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=138955

• ARGIMON, Irani I. de Lima; STEIN, Lilian Milnitsky; XAVIER, Flavio Merino de Freitas; TRENTINI, Clarissa Marceli. O impacto de atividades de lazer no desenvolvimento cognitivo de idosos. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano – RBCEH. Passo Fundo (RS): jan-jun 2004, p. 38-47. Disponível em www.upf.tche.br/seer/index.php/rbceh/article/viewFile/43/43. Acesso em 06nov09.

• ARGIMON, Irani I. de Lima. Aspectos cognitivos em idosos. In: Avaliação psicológica. Porto Alegre: 2006, 5(2), p. 243-245. Disponível em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1677-047120060002&lng=pt&nrm=. Acesso em 28nov2009.

• ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. RJ: Guanabara Koogan, 1981.

• ASSIS, Mônica de. Promoção da saúde e envelhecimento: bases conceituais no debate contemporâneo. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto. Formação humana em geriatria e gerontologia. RJ: UnATI/UERJ, 2006.

• BALTES, Paul; SMITH, Jacqui. Novas fronteiras para o futuro do envelhecimento: da velhice bem sucedida do idoso jovem aos dilemas da Quarta Idade. A terceira idade. SP, v. 17, n. 36, p. 7-31, jun. 2006.

• BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica número 26. RJ: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2009. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf. Acesso em: 07jun2010.

• CALDAS, Célia Pereira. Introdução à Gerontologia. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (editores). Formação humana em Geriatria e Gerontologia. RJ: UERJ, UnATI, 2006, p. 18-21.

• CÂMARA, Vilma Duarte. Distúrbios das funções cognitivas: avaliação diagnóstica e técnicas de reabilitação. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA-RJ. Caminhos do envelhecer. RJ: Revinter, 1994, p. 87-94.

• CÂMARA, Vilma Duarte; GOMES, Simone dos S.; RAMOS, Flavia; MOURA, Sandra; DUARTE, Rosangela; COSTA, Sheila Alves; RAMOS, Paula Angelo Ferreira; LIMA, Jamaci Machado; CÂMARA, Izabel C. Gomes; SILVA, Lícínio E. ; SILVA, Anabete Braga da; RIBEIRO, Martha Camargo; FONSECA, Andréa Alfradique. Reabilitação cognitiva das demências. Revista Brasileira de Neurologia, vol. 45, nº 1, p. 25-33, jan-fev-mar 2009. Disponível em http://lildbi.bireme.br/lildbi/docsonline/lilacs/20090400/510880-LILACS-UPLOAD.pdf. Acesso em 16nov2009.

• CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo, organizadores. Brincar(es). 1 ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

• FERNANDES, Carim Fernanda. O lúdico na faculdade da terceira idade: uma abordagem neuropsicológica. São Bernardo do Campo, 2006. 117 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006133301701800 2P6. Acesso em: 12 ab 2010.

• GOMES, Christianne Luce. Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas. 2 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

• GUERREIRO, Tânia. Memória e otimização cognitiva. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (editores). Formação humana em Geriatria e Gerontologia. RJ: UERJ, UnATI, 2006, p. 121-124.

• GUERREIRO, Tânia; CALDAS, Célia Pereira. Memória e demência: (re)conhecimento e cuidado.Rio de Janeiro:UERJ,UnATI, 2001.

• MAGALDI, Regina Miksian. Cognição. In: JACOB Filho, Wilson. Avaliação global do idoso. São Paulo: Atheneu, 2005, p. 87-97.

• MATOS, Neuza Moreira de. O significado do lúdico para os idosos. Brasília, 2006. 168 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Universidade Católica de Brasília. Disponível em http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006353003012009P0. Acesso em 12abr2010.

• MORAGAS, Ricardo Moragas. Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

• NERI, Anita. Qualidade de vida e idade madura. Campinas (SP): Papirus, 1993.

•_____. Psicologia do envelhecimento: Temas selecionados na perspectiva o curso de vida. Campinas (SP): Papirus, 1995.

•_____. Palavras-chave em gerontologia. Campinas (SP): Alínea, 2008.

•_____. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano – RBCEH. Passo Fundo (RS), p. 69-80, jan-jun 2004. Disponível em www.upf.tche.br/seer/index.php/rbceh/article/viewFile/46/55. Acesso em 18nov2009.

• OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. O ocidente e a terceira idade: uma visão histórica. In: BAKKER FILHO, João P. É permitido colher flores – reflexões sobre o envelhecer. Curitiba: Champagnat, 2000.

• PAPALÉO NETTO Matheus; PONTE, José Ribeiro. Envelhecimento: desafio na transição do século. In: PAPALÉO NETTO, Matheus. Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 1996, p. 3-12.

• PASCHOAL, Sérgio Márcio Pacheco. Epidemiologia do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, Matheus. Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 1996, p. 26-23.

• RINALDI, Juciclara; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Tratamento cognitivo para os problemas de memória. In: OLIVEIRA, Alcyr Alves (organizador). Memória: cognição e comportamento. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 257-278.

• RODRIGUES, Nara Costa; TERRA, Newton Luiz. Gerontologia social para leigos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

• SEABRA, Renata da Costa. Velhice e memória. São Paulo, 2009. 157 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Social). Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009933005010028P4>. Acesso em: 12 ab 2010.

• SILVA, Sérgio Leme da. Um serviço de neuropsicologia ofertado ao idoso atrelado à pesquisa e ações clínicas. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Envelhecimento e subjetividade: desafios para uma cultura de compromisso social. Brasília (DF): Conselho Federal de Psicologia, 2008, p. 185-196. Disponível em www.pol.org.br. Acesso em 03set2009.

• TAVARES, Lorine. Estimulação em idosos institucionalizados: efeitos da prática de atividades cognitivas e atividades físicas. Florianópolis, 2007. 213 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Lorine%20Tavares.pdf. Acesso em 26nov2009.

• TREVISAN, Yara do Rocio Bonat. Contribuições dos jogos para a estimulação de aspectos cognitivos em idosos. Curitiba, 2010. 25 p. Artigo (Especialização em Gerontologia numa Perspectiva Biopsicossocial). Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão – IBPEX. Artigo não publicado.

• VIEIRA, Eliane Brandão. Manual de Gerontologia: um guia teórico-prático para profissionais, cuidadores e familiares. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

• YASSUDA, Mônica Ss. A atuação do psicólogo na detecção precoce das alterações cognitivas e na prevenção e reabilitação das demências. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Envelhecimento e Subjetividade: desafios para uma cultura de compromisso social. Brasília (DF): Conselho Federal de Psicologia, 2008, p. 119-129. Disponível em www.pol.org.br. Acesso em 03set2009.

Pedagogo/a, uma identidade em construção

Leziane Orzechowski Mahmud

A função da pedagoga na escola está descaracterizada. Suas atividades se perdem nas tarefas do cotidiano, deixando a profissional de cumprir suas atribuições: dar apoio ao trabalho do professor e articular a elaboração e a efetivação do projeto político-pedagógico da escola. Pesam contra estes objetivos as más condições para desenvolver seu trabalho e a desregulamentação e flexibilização dos cursos de Pedagogia, que comprometem a formação teórica.



Pedagogos/as formam um segmento do magistério sempre em busca de reconhecimento profissional, seja individual ou coletivo, haja vista as diferentes orientações na formação e atuação, presenciadas pelo/a pedagogo/a e pela Pedagogia.

Tais contradições demarcam os cursos de Pedagogia no que se refere à organização de seus currículos diversos, o que sem dúvida, se reflete na percepção que os pedagogos têm de si, ao deixarem os bancos acadêmicos. Muitas vezes saem sem definir sua identidade, tendo em vista o descrédito dado pela sociedade aos profissionais da educação. Aqui, concordamos com Saviani (2004, p.123), quando expõe que "a área pedagógica foi objeto de estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente", seja na Pedagogia ou nas demais licenciaturas, não só no passado, como ainda na atualidade, tendo em vista a desvalorização do pedagogo e de tudo o que pertence ao mundo escolar.

É certo, também, que nossa Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases prezam o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, mas encontramos muito perto de nós diferentes olhares sobre a definição do trabalho do pedagogo e sobre a organização

> O campo do pedagogo extrapola o espaço específico da matéria ensinada. Abrange a definição de objetivos educacionais, as diversas implicações do conhecimento e a detecção dos problemas de ensino e aprendizagem

dos cursos de Pedagogia – que têm como base a docência e algumas poucas propostas que englobam a formação do pedagogo como pesquisador da educação.

Assim, no interior das escolas vemos os pedagogos correndo de um lado para o outro, apagando um incêndio aqui, acudindo um enfermo ali, enquanto o ensino e a aprendizagem ficam à mercê. Preocupar-se com o essencial é quase impossível diante das demandas cotidianas, que impedem o efetivo trabalho de organizar, planejar e avaliar o trabalho pedagógico da escola.

Deste modo, o pedagogo hoje é colocado (não vai por vontade própria) no meio de um cabo de guerra em que, de um lado, precisa construir o seu espaço de atuação e, de outro, é solicitado para resolver os conflitos cotidianos.

Conseguir cumprir nossa missão faz-nos pensar sobre a Pedagogia e a função do pedagogo, em muitos casos esvaziada e reduzida ao controle e manutenção da disciplina, a ser o capataz do processo pedagógico; ou a supervisor de produção, que tem por objetivo alcançar almejados índices educacionais e afins. Ou seja, executor de tarefas, pois o mundo capitalista precisa de executores e não pensadores.

Apresentamos aqui uma pequena reflexão sobre a formação do pedagogo e a concepção de sua atuação no interior da escola pública. Nosso objetivo é compartilhar o anseio das equipes pedagógicas pela necessária definição do papel do pedagogo, haja vista a secundarização da organização do trabalho pedagógico presente em muitas de nossas escolas.

Iniciamos o trabalho questionando que, tanto no decorrer da nossa formação acadêmica quanto em nossas escolas, numa análise individual ou pela equipe pedagógica, nos deparamos com uma questão ainda sem resposta definitiva: afinal, qual é o trabalho do pedagogo?

Libâneo (1998) destaca os campos de atuação em níveis centrais e intermediários do sistema de ensino, nas atividades extraescolares e nas ligadas à formação e capacitação de pessoal nas empresas e na escola. Mas é no espaço da escola que faremos breve análise sobre o trabalho do pedagogo.

O autor entende que o "pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (Libâneo, 1998, p.117)", por isso, seu campo de atuação está em todo local onde houver prática educativa.

No que se refere à escola, o autor afirma que o pedagogo é o profissional que auxilia o professor em seu trabalho em classe (em relação aos conteúdos e metodologia), e também na compreensão de situações de ensino, através de subsídios teóricos. Seu campo de trabalho extrapola o espaço específico da matéria de ensino. Abrange a definição de objetivos educacionais, as diversas implicações do conhecimento – seja psicológica, social ou cultural –, e a detecção dos problemas de ensino e aprendizagem.

Esse profissional também atua na coordenação do plano pedagógico, planos de ensino, da articulação de conteúdos, composição de turmas, reuniões para estudo, conselhos de classe, etc.

Muribeca (2000) afirma que o ambiente de trabalho do pedagogo é a escola, e é junto dela, com os demais trabalhadores da educação, que realiza sua práxis, viabilizando o processo pedagógico e a articulando o projeto político-pedagógico.

Segundo a autora, existe na escola um espaço de atuação que se caracteriza por estar fora da sala de aula, mas que interfere ativamente para a melhoria (ou não) do ensino e da aprendizagem. Este trabalho, executado nos bastidores da escola, tem como objetivo garantir a socialização do saber historicamente produzido.

Para atingir tal meta, a escola faz uso do currículo, metodologias, avaliações e objetivos. É na organização, articulação, reflexão



e avaliação de todas estas ferramentas, que se concretiza o trabalho pedagógico. "É possível afirmar que o trabalho pedagógico na escola acontece pela ação mediadora dos pedagogos docentes e não docentes, pela organização e pela gestão da escola" (Libâneo apud Muribeca, 2000, p.165).

A função articuladora do processo desempenhada pelos pedagogos é também defendida por Santos (1999). Para a autora, a intenção da escola em humanizar deve consistir num processo sistemático, a ser feito com direção pedagógica. Assim, o pedagogo não pode ser reduzido a um instrumento de controle dentro da escola; não pode configurar-se como um executor da gestão de resultados, como infelizmente vivenciamos, mas, sim, um executor da gestão democrática.

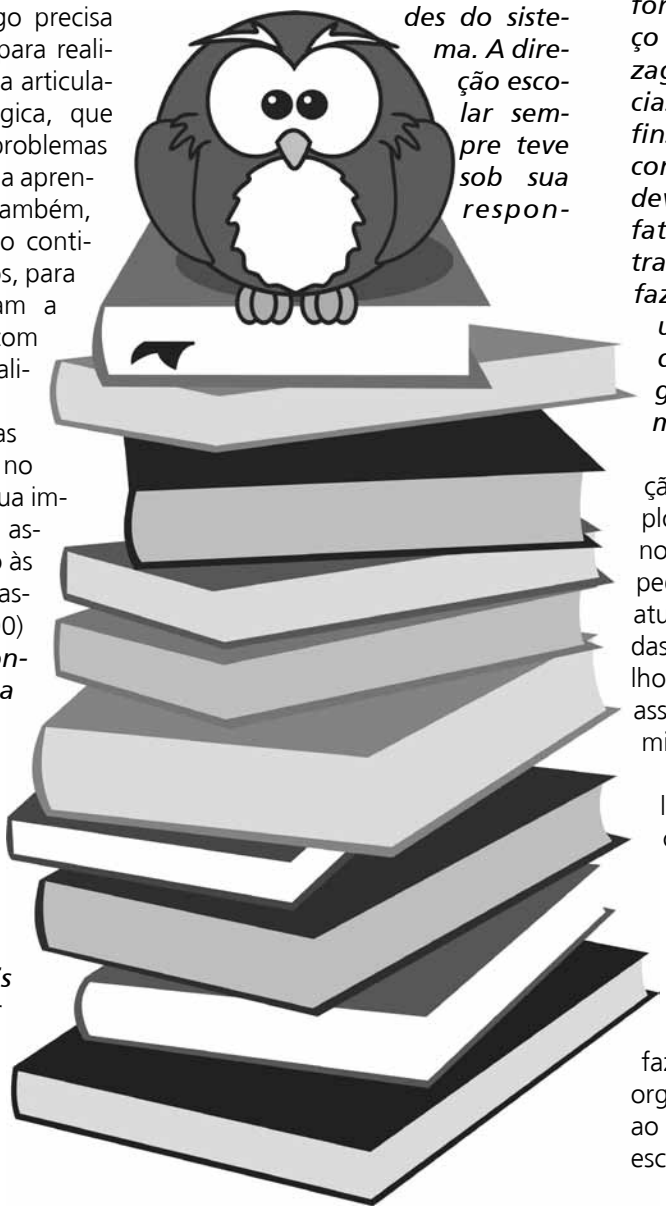
Para isso, o pedagogo precisa estar instrumentalizado para realizar no interior da escola a articulação da prática pedagógica, que leve à reflexão sobre os problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem. É necessário também, que organize a formação continuada dos demais sujeitos, para que assim todos tenham a possibilidade de fazer com que a escola consiga realizar a sua função.

Acreditamos que todas as ações que ocorrem no interior da escola têm a sua importância e possuem um aspecto diretamente ligado às questões pedagógicas, assim como Muribeca (2000)

(...) tudo o que acontece na escola tem a ver com o processo pedagógico. Nada é meramente administrativo, nada é meramente pedagógico, nada tem razão em si. Cada ação, desde as mais simples até as mais complexas, tem a ver com a totalidade da escola e traz consigo conseqüências pedagógicas e sociais (...) (Garcia apud Muribeca, 2000, p.165).

Esta conclusão nos remete a argumentar e contrariar a opinião de alguns diretores acerca da realização do seu trabalho, quando afirmam que têm preferência pelas atividades administrativas. Entendemos que tais atividades caracterizadas como administrativas têm por fim viabilizar os objetivos educacionais, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Por essa razão, acreditamos que todas as ações administrativas devem ter como base o fazer pedagógico da escola. Hessel concorda com esta afirmação quando nos diz que

Na realidade existem tarefas na escola que podem ser caracterizadas como burocráticas, no sentido de darem suporte estrutural à rotina escolar, mas que estão imbricadas em todas as outras atividades do sistema. A direção escolar sempre teve sob sua responsabilidade a supervisão dessas tarefas, com o intuito de zelar pelo bom funcionamento de sua escola. Porém, o que não se pode perder de vista é que todas as ações da escola, seja qual for o seu caráter, estão a serviço do processo ensino-aprendizagem. Em algumas circunstâncias elas são categorizadas para fins de organização, num plano conceitual, mas essa visão não deve refletir-se na prática. O fato é que toda ação administrativa deve dar suporte a um fazer pedagógico que reflete uma intencionalidade, produto de uma proposta pedagógica, construída coletivamente (Hessel, 2004, p.24-25).



> **Se pensamos uma sociedade em que todos tenham as mesmas oportunidades e mereçam vida mais digna, com acesso aos meios educacional, cultural, social e financeiro, é provável que assim também conduziremos a escola**

Na continuidade da explanação, Muribeca (2000) cita exemplos de tarefas desempenhadas nos bastidores da escola, e que o pedagogo tem amplo espaço de atuação: matrícula, organização das turmas, planejamento, conselho de escola, conselho de classe, associação de pais e mestres e grêmio estudantil.

Podemos dizer que a matrícula formaliza o início da ação escolar na vida das pessoas. É a partir desta que o aluno conhece a escola. Se como pedagogos, precisamos tomar medidas contra a evasão escolar, também precisamos convidar o aluno a participar da escola, fazendo com que tenha acesso à organização de seu curso ou série, ao conhecimento dos espaços da escola, entre outros.



O modo como se dá a organização das turmas, após o período de matrículas e rematrículas, remete-nos a pensar a forma pela qual organizamos a sociedade. Se pensamos uma sociedade que segrega os grupos marginalizados, em que os melhores têm destaque e preferência frente aos demais, certamente reproduzimos isso na escola, pela organização de turmas somente de repetentes, ou de indisciplinados, entre outras formas.

Agora, se pensamos uma sociedade em que todos precisam ter as mesmas oportunidades, em que não haja tanta discrepância entre ricos e pobres; se defendemos uma sociedade onde todos merecem vida mais digna, com acesso aos meios educacional, cultural, social e financeiro; é muito provável que assim também conduziremos a escola. Esta etapa de organização de turmas pode resultar de um trabalho conjunto entre secretaria escolar, direção e pedagogos e professores.

Quanto ao planejamento das ações escolares, acreditamos que deve servir de ferramenta para a práxis. Vasconcellos (1995)* nos diz que o acontecer deve ser guiado pelo que foi planejado, sendo fruto de reflexão para intervenção na realidade.

Assim, o planejamento como ferramenta para a práxis é muito mais do que traçar estratégias. Deve ser momento de reflexão, diálogo coletivo para o repensar sobre as ações a serem tomadas, levando-se em conta os objetivos propostos e os resultados esperados.

Verificamos que sem estes eixos norteadores da ação pedagógica, a práxis não acontece. Vazques (1977) nos mostra que teoria sem prática é uma ação mecânica, fora da realidade.

Ou seja, a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva – um "poder material" – quando é aceita pelos homens (Vasquez, 1977, p.127).

Acreditamos que o planejamento como ferramenta para a práxis pedagógica não é apenas uma ação. É fruto de um trabalho pautado na reflexão, vivência e teoria, tendo por objetivo efetivar a função escolar, através de ações coletivas que perpassam as salas de aula, sala de professores, biblioteca, pátios, corredores.

> **Além da fragmentação, que dá forma às características de cada curso de Pedagogia, há a possibilidade de flexibilizar a carga horária, que pode ser cumprida com atividades extracurriculares, nem sempre de qualidade e relevantes**

Em todo espaço onde a ação pedagógica formal se efetiva, é necessário o planejamento para garantir a realização de um trabalho pedagógico discutido e articulado, que tenha como diretrizes as proposições do projeto político-pedagógico da escola.

Quanto aos órgãos colegiados (conselho de escola, conselho de classe, associação de pais e mestres e grêmio estudantil), podemos dizer que o pedagogo tem a possibilidade, senão obrigação, de subsidiar metodologicamente e teoricamente seus membros, assim como partici-

Rol de atribuições do pedagogo

Estabelecido em edital de concurso para ingresso na rede pública estadual do Paraná

Quanto à relação entre a definição do papel do pedagogo, à sua formação acadêmica e sua efetivação na prática escolar, expomos que, numa tentativa de resgate e construção da identidade do pedagogo, um rol de atribuições foram estabelecidas em edital de concurso público para ingresso na rede pública estadual do Paraná, em 2004, que supriu parte da demanda por pedagogos nas instituições de ensino desta rede.

Destacamos todas as atribuições previstas no concurso, com o objetivo de despertar a reflexão no leitor, de que ser pedagogo é uma tarefa árdua e, ainda, para que se perceba a real necessidade de mais profissionais nesta área da educação

• Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico, do regimento escolar, do plano de ação da escola, da proposta pedagógica curricular da escola, promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a apresentação e elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola, inclusive nos momentos de formação continuada de modo a implementar políticas públicas que atendam às demandas do coletivo escolar e da sociedade;

• Participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;

• Analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola;

• Coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do "recreio", da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;

• Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola;

• Coordenar, juntamente com o coletivo escolar, ações de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico da escola pela comunidade interna e externa;

• Responsabilizar-se pela organização e acompanhamento do trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam;

• Coordenar a elaboração, juntamente com os outros segmentos da escola, de critérios pedagógicos para aquisição, utilização, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola;

• Orientar o processo de elaboração dos planos de trabalho docente junto ao coletivo de professores da escola;

• Organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula, com base em subsídios teórico-metodológicos e estudos sistemáticos que orientem a reorganização do plano de trabalho docente e do consequente trabalho em sala de aula;

• Atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de processos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a realmente se garantir as condições básicas de socialização do conhecimento científico e do cumprimento da função social da escola pública;

• Organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de avaliação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo;

• Analisar, junto ao coletivo da escola os dados do aproveitamento escolar, de forma a propor encaminhamentos sobre os mesmos que visem garantir a aprendizagem de todos os alunos;

• Participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população;

• Propiciar condições, no espaço-tempo escolar, para o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola;

• Promover a construção de estratégias pedagógicas de enfrentamento de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com toda a comunidade escolar;

• Zelar pelo cumprimento dos preceitos constitucionais, da legislação em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa. (SEAP, 2004)

Para efetivar o cumprimento destas atribuições, são necessários profissionais suficientes em todos os segmentos da escola. É preciso que a mantenedora proporcione melhores as condições de trabalho e formação a todos os sujeitos, para que possamos alcançar maior qualidade na educação. Só então o pedagogo conseguirá agir de fato em prol da organização do trabalho pedagógico de nossas escolas.

Indiscutivelmente não podemos ignorar os processos históricos de melhoria da escola pública. Para isso, o diálogo entre os órgãos de representação de classe e as instâncias representativas do governo precisa ser garantido, como forma de discutir os problemas da escola, discutir os problemas inerentes aos profissionais da educação, aos direitos dos trabalhadores em educação. Assim, ao final, teremos a certeza de que todos os nossos esforços são em prol da razão da escola: nossos alunos. (***LOM)***

par efetivamente destas instâncias, como todos os demais sujeitos da escola.

Por estes poucos exemplos de situações do cotidiano escolar, acreditamos que o pedagogo tem um grande campo de atuação. Por ser um profissional que tem a educação como fundamento de sua formação, está preparado para ajudar a escola e os seus sujeitos a alcançarem os objetivos a que se propõem.

Diretrizes dos cursos de Pedagogia

Todo pedagogo, consciente do papel que desempenha na instituição escolar, precisa acompanhar as discussões sobre a construção e ou reformulação de diretrizes dos cursos de Pedagogia.

Uma análise sobre o tema desenvolvida por Assis & Castanho (2006) refere-se à formação do pedagogo nos últimos anos. Feita sob a ótica da legislação, contempla a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e a formação do pedagogo especialista.

As autoras evidenciam a dicotomia presente nos cursos de formação de professores para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e a formação do pedagogo, apresentando no início da argumentação trechos da LDB 9.394/96, que citam

Art. 62 - *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

...

Art. 64 - *A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional.*



O problema da fragmentação na formação do pedagogo é aumentado, segundo Assis & Castanho (2006), quando se consideram as inúmeras resoluções, portarias e pareceres que foram publicados desde a Lei de Diretrizes e Bases. Essa (des)regulamentação acresce e subtrai entendimentos sobre assuntos ligados à formação de docentes e especialistas graduados em Pedagogia. Não se evidencia a preocupação com a constituição de uma base nacional comum para este curso, colaborando, assim, para o desentendimento, tanto institucional quanto profissional, já que cada universidade organiza o curso da forma que melhor lhe convier.

Além da fragmentação, que dá forma às características de cada curso, há a possibilidade de flexibilizar a carga horária, que pode ser cumprida com atividades extracurriculares, nem sempre de qualidade e relevantes para a formação do aluno.

O trabalho de Assis & Castanho (2006) apresenta o desmonte sofrido pelos cursos de Pedagogia com duração mínima de quatro anos, com a implantação do curso Normal Superior, com duração de três anos, como possibilidade de formação para a docência. Acrescido de um curso de especialização na área de administração escolar, proporciona habilitação para coordenação, orientação, supervisão e/ou direção educacionais. Assim, a existência de cursos plenos de Pedagogia apresenta-se inútil frente à possibilidade de formação aligeirada do aluno e também pela lucratividade das universidades e institutos superiores de ensino particulares. Estes são os responsáveis por grande parte da oferta de cursos normais superiores e especialização nas áreas de administração escolar.

A descaracterização do curso de Pedagogia é apresentada, segundo Assis & Castanho (2006), pelos programas de formação pedagógica para os possuidores de qualquer diploma de ensino superior. Tais programas são ofertados por universidades públicas como uma manobra governamental para o suprimento das funções do pedagogo especialista.

> **A formação acadêmica dos pedagogos sofre influência da não definição das bases do curso, de posicionamentos teóricos e objetivos diferentes**

Esta formação é vista como contraditória para o trabalho como pedagogo especialista nas áreas de administração, orientação e supervisão, segundo a LDB, já que

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

...

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

...

Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Assim, titulados em outras áreas, que não as de docência em séries iniciais, acabam participando de especializações ou programas pedagógicos para ganharem a habilitação para trabalhar com as áreas administrativas do especialista em educação.

> **Por ser um profissional que tem a educação como fundamento de sua formação, está preparado para ajudar a escola e os seus sujeitos a alcançarem os objetivos a que se propõem**

A formação acadêmica dos pedagogos hoje sofre influência da não definição das bases do curso, de diferentes posicionamentos teóricos e objetivos, da necessidade de definição real da função do pedagogo como agente da organização do trabalho pedagógico.

Assis & Castanho (2006) ressaltam que os cursos de Pedagogia correm o risco de acabarem pela fragmentação, descaracterização e até extinção, por conta da banalização da formação do pedagogo.

Mas com algumas felizes e raras exceções, presenciamos universidades que propiciam a formação de um pedagogo capaz de refletir e agir com o objetivo de melhorar as condições para que a função da escola pública se efetive: fazer com que nossos alunos aprendam e que esta aprendizagem implique em mudança social.

Assim, precisamos fazer uso da nossa formação acadêmica como suporte, seja esta formação qual for, e somá-la ao aprendizado da nossa história dentro da escola, para efetivar definitivamente a atuação do pedagogo.

Leziane Orzechowski Mahmud
Pedagoga da rede estadual do Paraná. Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná

Nota e referências

* Consideramos importante destacar que o diálogo coletivo no processo de planejamento é um dos fatores condicionantes à participação, e que ambos são eixos norteadores de uma gestão democrática. Assim como Vasconcellos (1995), concluímos que "a participação favorece a que um conjunto de fatores determinantes se articulem em torno de uma mesma direção, o que aumenta a probabilidade de que as coisas venham a se concretizar".

• ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz ; CASTANHO, M. E. L. E. M. . Especialistas Professores e Pedagogos: afinal, o que nós somos ou deveríamos ser?. Praxis (Salvador), Bahia, v. 3, 2006.

• BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa Brasileira, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

• HESSEL, Ana Maria di Grado. Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa. 2004. Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

• LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.) Pedagogia, ciência da Educação? São Paulo, Cortez, 1998.

• MURIBECA, Maria Lúcia Maia. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: CANDAU, V. M. (org). Cultura, linguagem e subjetividade. Rio de Janeiro: DP &A, 2000, p.160-172.

• SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola obrigatória. In: Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. FERREIRA, Naura S. C (org. e revisão técnica). São Paulo: Cortez, 1999, p. 205-221.

• SAVIANI,D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. In: Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação, Vol. 14, Número 28, mai/ago 2004, p. 113-124.

• SEAP - SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E PREVIDÊNCIA. Edital de concurso para pedagogos n° 37/2004. Paraná.

• SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades na mediação do currículo. 2008. Paraná.

• VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

• VÁSQUEZ, A. A concepção da Práxis em Marx. In: Filosofia da Práxis. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A influência do gênero nas eleições escolares em Curitiba

Vanisse Simone Alves Corrêa

O artigo analisa as relações de poder e gênero no acesso à direção de escolas municipais de Curitiba. A autora utilizou dados da eleição escolar de 2008 e de questionário on line para profissionais da educação. Concluiu que o fenômeno do glass ceiling está presente e se manifesta de maneira muito contundente quando há homens concorrendo com mulheres no acesso às principais funções da gestão escolar

Mulheres na Educação e na história

As mulheres têm uma história. Contínua, fluída, mutável, relacional e ininterrupta. Para visualizar essa história, porém, é necessário estar muito atento/a, já que há dificuldades consideráveis. Perrot (2008, p. 15) destaca algumas, como a "invisibilidade" das mulheres. Delas pouco se falava e pouco se registrava. Assim, não deixaram muitas pistas sobre sua caminhada histórica.

Também ocorria "a autodestruição da memória feminina" (Perrot, 2008, p. 22), pois as mulheres, convencidas de sua pouca importância, destruíam seus papéis sociais. A eliminação dos vestígios também ocorria de maneira "social e sexualmente seletiva". De um casal cujo homem era notório, somente seriam conservados os documentos relativos ao marido.

Há um impedimento ainda mais grave para se visualizar uma história das mulheres. É o silêncio do relato. Os relatos sempre privilegiaram a figura do homem, já que por eles eram escritos.

Já há algum tempo, porém, reconhece-se que há uma história das mulheres – "O advento da história das mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e, na França, uma década depois" (Perrot, 2008, p. 18). Muitos fatores (científicos, sociológicos, políticos) contribuíram



para colocar a mulher como objeto de estudo nas ciências humanas e na história.

Na produção atual mais expressiva, há uma tentativa de recuperar poderes e lutas femininas, de se repensar rótulos e estereótipos[1], de se retomar a ação das mulheres na história, entendidas como sujeitos ativos (Matos, 2009, p. 282). Nesse movimento, as imagens de uma história linear, de dominação da mulher, vista como um ser pacífico, ocioso e confinado somente a um único papel social, vêm sendo questionadas. Para a autora, torna-se urgente e necessário ir além da dicotomia da história tradicional, que vê a mulher como vítima – a história linear – porém, sem esquecer-se da opressão histórica sobre as mulheres (Matos, 2009, p. 282).

Contemporaneamente, a participação da mulher na sociedade tem aumentado em todos os níveis sociais nos espaços antes considerados "masculinos". Apesar desse avanço, um grande contingente de mulheres ainda trabalha em setores de atividades muito bem delimitados histórica e socialmente, os quais agrupam as profissões ditas "femininas".

Segundo Abramo (2003, p.111), na América Latina, entre as décadas de 60 a 90, "o número de mulheres economicamente ativas mais que triplicou, aumentando de 18 para 57 milhões. Apesar disso, não se viu, na mesma proporção, uma diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais.

O presente trabalho procura analisar um recorte desta realidade, examinando especificamente um destes setores laborais considerado "feminino" – a Educação.

Este estudo é uma tentativa de se responder à seguinte questão: Por que na educação, em particular na condução e liderança de processos políticos e de gestão, os homens ocupam/dominam com mais presença que as mulheres, considerando-se que se trata de um campo predominantemente de presença feminina? Esta pergunta decorre do reconhecimento de que, no caso específico da Educação e no ambiente escolar, geralmente o que se observa, em muitas escolas, é que, embora apresentem um corpo docente predominantemente feminino, quem ascende às funções de direção e/ou vice-direção são homens.

Este fenômeno, de se terem homens nos cargos hierarquicamente mais elevados, Hultin (2003) estudou pela ótica do glass ceiling (teto de vidro) e pode ser explicado da seguinte maneira: as mulheres avançam profissionalmente, até que, em determinado momento, não conseguem ir além. Aparentemente, não há nada que as impeça, mas se torna impossível avançar mais. É como se, em algum momento, elas encontrassem um teto de vidro, invisível; porém, inexpugnável.

A base teórica necessária envolve relações de poder e questões de gênero na gestão escolar e a base empírica desta pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), mais especificamente, os/as profissionais da educação. Tal escolha se justifica pelo reduzido nú-

Glass ceiling ou teto de vidro



É como se denomina o fenômeno que se manifesta em forma de barreiras invisíveis que impedem o acesso das mulheres aos maiores cargos. Normalmente é estudado em profissões dominadas por homens. O presente estudo porém, debruçou-se sobre a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde a maioria dos/as profissionais do magistério é do sexo feminino (cerca de 97%).



mero de profissionais homens nesta rede de ensino (menos de 3%,) mas com uma presença proporcionalmente maior nas funções de direção escolar.

A pesquisa iniciou-se a partir das eleições para diretores/as da RME de Curitiba, ocorridas no dia 22 de novembro de 2008 em 171 escolas. Os dados coletados apresentaram números surpreendentes[2]. Há 10.109 profissionais da Educação na rede pública municipal de ensino de Curitiba. Destes, apenas 273 são homens (2,7%). Mesmo com tão poucos homens, são muitos os que conseguem se eleger diretores.

Importa saber como, apesar da dimunita quantidade, estes homens conseguem chegar aos cargos de direção e vice-direção nas escolas, os maiores cargos dentro da gestão escolar, e saber quais motivos movem as pessoas a optarem por um homem e não por uma mulher para a função de direção. E mais ainda, considerando que a maioria na escola é constituída por mulheres, o que levou tais mulheres a escolherem homens?

Quais mecanismos movimentam as estruturas de acesso à gestão escolar, compreendidas aí as questões de gênero e as relações de poder?

Neste trabalho a gestão é compreendida como uma rede de relações de poder, que se movimenta continuamente, alimentada pelas ações políticas das pessoas envolvidas.

Assim, os objetivos centrais deste trabalho estão focalizados na análise das relações de gênero e poder no acesso aos cargos de comando (direção e vice-direção) na gestão escolar municipal de Curitiba e, a partir da análise realizada, constatar ou não a existência do fenômeno do teto de vidro (***glass ceiling***), bem como suas formas de manifestação neste processo.

Os mecanismos utilizados para essa análise foram o estudo investigativo das eleições para diretores na RME e uma pesquisa empírica realizada por meio de um questionário online disponibilizado aos/às profissionais.

Conceitos de Glass Ceiling

Segundo Steil (1997), o conceito do glass ceiling[3] surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, para descrever a barreira profissional que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impedir o avanço profissional das mulheres.

Nomear essas barreiras como teto de vidro se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis e possuírem certa transparência, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano profissional de muitas mulheres, que as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero.

A existência do glass ceiling não é facilmente perceptível, ela é muito sutil, embutida em brincadeiras e comentários, nas políticas administrativas, quase sempre favoráveis aos homens.

Para Durbin (2002), o glass ceiling configura-se como um obstáculo cristalino e tênue, que se manifesta em ações negativas contra as mulheres, a fim de impedi-las de avançar profissionalmente.

A possibilidade de estudar as condições de trabalho feminino e suas perspectivas de acesso às funções de mando na Educação se justifica exatamente pelo fato de a Educação ser um campo onde há grande número de mulheres atuando e poucos homens, comparativamente.

Nas escolas em que os homens, apesar de serem poucos, conseguem chegar aos maiores cargos, fica evidente a existência do glass ceiling. Estatisticamente seria mais difícil para os homens assumirem essas funções, não fosse a existência do glass ceiling, já que há muitas mulheres diretoras, mas há, proporcionalmente, mais homens na função. Conforme Goodman et al (2003), a exclusão das mulheres dos cargos de liderança é a principal marca da discriminação

A possibilidade de estudar as perspectivas de acesso das mulheres a funções de mando na Educação se justifica exatamente pelo fato deste ser um campo onde há grande número de mulheres e poucos homens, comparativamente

e evidência do glass ceiling; o que leva as mulheres à essa exclusão são as práticas e características organizacionais institucionalizadas e perenizadas pelo exercício desse fenômeno.

Carreira et al (2004) sustentam que "as mulheres enfrentam mais dificuldades para ascender a cargos de maior poder e mais bem remunerados. Geralmente precisam apresentar mais tempo de escolaridade que os homens para disputar o mesmo posto. Mesmo em setores de ocupação femininos, como o da educação e o da saúde, os cargos de chefias são em grande parte exercidos pela minoria masculina (p. 19).

Ao se deparar com este mundo masculino, muitas mulheres trabalhadoras, na tentativa de obterem o respeito profissional, começam a apresentar atitudes masculinizadas. Embora não haja uma "maneira feminina de administrar", há este modelo masculino, muito enraizado, ligado ao simbolismo da força e da violência, associado ao respeito e ao poder.

Nas intrincadas relações sociais que acontecem dentro do espaço escolar, há uma tensão constante. Tais relações são, inegavelmente, relações de poder.

Ao se relacionarem entre si, os/as profissionais, expressam sua visão de mundo. Seus discursos e atos são sempre políticos, mediados por suas crenças e experiências. Na Educação, em que é grande a presença das mulheres, os homens conseguem chegar com mais facilidade aos maiores cargos da gestão escolar. Isso talvez decorra da visão masculina de mundo, no qual se acredita que os homens são mais competentes, mais capacitados a exercer o poder e, por conseguinte, mais aptos a comandar.

A busca de melhores condições de trabalho e de boas oportunidades profissionais para as mulheres é uma necessidade social. Atualmente grande parte das famílias é chefiada e sustentada por mulheres (Bruschini & Lombardi, 2007).

A manutenção e a reprodução dos preconceitos e estereótipos relativos à mulher e seu papel no mercado de trabalho precisa ser superada. Entender e aceitar que a competência profissional não está ligada ao sexo é um avanço desejável para reduzir a discriminação contra a mulher e eliminar o ***glass ceiling*** de todas as organizações, inclusive das escolas.

> **"O resultado da eleição escolar confirma a tese de que os homens conseguem chegar mais facilmente aos cargos superiores. Se levarmos em conta os 17 candidatos, 13 foram eleitos, com percentual de aprovação masculina de 76,47%**

Eleições para diretores/as municipais em Curitiba

O universo de professores na RME de Curitiba é um espaço rico de experiências femininas (97% são mulheres). Em tese, o poder é ou deveria ser exercido por elas, que estão em maioria. Em contrapartida, os homens deveriam estar em desvantagem no que se refere à disputa por funções de mando. Para analisar esta questão, são apresentadas e discutidas duas fontes de dados:

- as eleições diretas para diretores/as das escolas municipais (2008);
- um questionário ***on line***, aplicado a profissionais da educação, com 10 questões objetivas.

Em 22 de novembro, 171 escolas municipais de Curitiba realizaram eleições para diretores/as e vices. Concorreram 269 chapas, totalizando 535 candidaturas[4]. Desses/as candidatos/as, dez eram do sexo masculino para o cargo de direção e sete para o cargo de vice-direção. O Núcleo Regional da Educação (NRE)[5] que mais apresentou candidatos homens foi o do Bairro Novo, com cinco candidatos a diretor e dois a vice-diretor, seguido pelo NRE do Boa Vista, que apresentou duas chapas com homens concorrendo à vice-direção. Os NREs do Boqueirão e do Portão apresentaram, cada um, uma única chapa com homens candidatos a diretores. Ambos conseguiram se eleger. O NRE Cajuru apresentou uma única chapa com homem concorrendo ao cargo de vice-direção. Esta chapa também conseguiu se eleger. A exceção é o NRE Pinheirinho, que apresentou duas chapas com homens candidatos, em uma concorrendo ao cargo de diretor e a na outra concorrendo ao cargo de vice-diretor e não ele-



> **Os números mostram que as mulheres e os homens reconhecem a existência da discriminação e das dificuldades potenciais para as mulheres. Esse reconhecimento é muito importante para a superação do quadro de desigualdade**

geu nenhuma delas. Os NREs da Matriz e Santa Felicidade não tiveram candidatos do sexo masculino.

O número total de concorrentes aos cargos de diretores e vice-diretores foi de 535. Desses, somente 17 eram homens, ou seja, havia 518 mulheres concorrendo, o que um percentual de 96,8% de mulheres e 3,2% de homens. O número de homens concorrentes, em termos percentuais, se aproxima bastante do número de homens na RME de Curitiba (2,7%). O total de homens candidatos foi de 17, sendo que 10 concorreram aos cargos de diretores e sete aos cargos de vice-diretores.

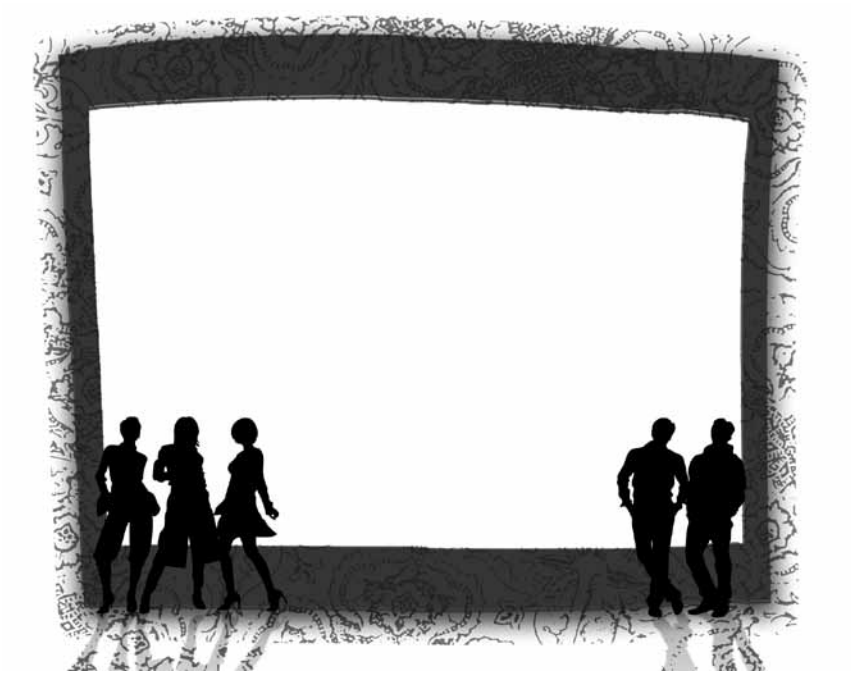
O resultado da eleição confirma a tese de que os homens conseguem chegar mais facilmente aos cargos superiores na gestão escolar. Dos dez candidatos a diretor, oito conseguiram vencer a disputa, o que dá um percentual de 80% de sucesso! Dos sete candidatos a vice-diretor, cinco conseguiram se eleger, o que contabiliza 71,4% de êxito. Aqui é interessante notar que, quando disputaram o cargo mais alto (diretor), os homens tiveram mais resultado do que quando disputaram o cargo auxiliar (vice-diretor).

Se levarmos em conta o número de candidatos, independente do cargo ao qual concorriam, considerando que 13 foram eleitos dentre 17, o percentual de aprovação masculina fica em 76,47%.

Nos NREs do Boqueirão, do Portão e do Cajuru, onde apenas uma única chapa com candidatos homens surgiu, uma em cada núcleo, todas as chapas conseguiram se eleger. Os três NREs contabilizaram 103 chapas. Entre 103 chapas, as três únicas que tinham homens concorrendo se elegeram. Ao fim da eleição, esses três núcleos elegeram 62 chapas. Entre estas, as três com candidatos homens se elegeram. É possível pensar que essas três chapas conseguiram se eleger porque, ao agregar homens como candidatos, agregaram também toda a imagem positiva que o masculino carrega.

O movimento que levou esses homens ao poder, como se fosse seu lugar natural, desde sempre, são as profundas estruturas simbólicas que permeiam as relações sociais. Dentre essas estruturas, a visão androcêntrica do mundo permanece como uma força subjetiva que leva as pessoas, homens ou mulheres, a eternizar a força do masculino. A vantagem que os homens levam em relação às mulheres se apresenta como uma coisa natural, motivada pelo fato de que são homens. Para Bourdieu (2007), a força da ordem masculina se impõe naturalmente, sem necessidade de justificação.





O gênero é a maneira inicial de dar significado às relações de poder, segundo Scott (1990, p. 14). É sabido que as relações de gênero demarcam as relações entre homens e mulheres, em todas as áreas. Na RME de Curitiba, no processo de escolha de homens e mulheres aos cargos de direção e vice-direção, fica evidente que o peso do gênero tem grande influência.

Como já foi dito, os homens formam aproximadamente 2,7%. Com um percentual tão baixo em relação às mulheres, ainda assim, conseguem galgar postos de direção e vice-direção nas escolas. Comandando oito escolas de 171, eles têm o controle de aproximadamente 4,6% delas. Se contarmos os homens que estão na vice-direção (cinco), o número de escolas comandadas sobe para 13, então o percentual de controle vai para 7,6%. É um número muito alto, se comparado ao contingente masculino. A representatividade é aproximadamente 281% maior.

Gestão e gênero: O que pensam os/as profissionais da RME?

Em 13 de julho de 2009 foi disponibilizado o questionário on-line. Ele ficou na inteernet durante 81 dias. O número de respondentes totalizou 247. O questionário investigou vários aspectos referentes à gestão e gênero mas, neste trabalho, a análise se voltará exclusivamente para a seguinte questão: chances que as mulheres têm de alcançar as funções de comando e preparo para as funções.

As respostas sobre as chances das mulheres alcançarem as funções mostram que 60% dos homens acreditam que, quando há homens concorrendo contra as mulheres, as chances delas diminuem; das mulheres, 16,6% têm essa crença e somente 4,9% delas acreditam que suas chances aumentam. Por outro lado, um grande número de mulheres (78,5%) acredita que as suas chances não aumentam nem diminuem quando concorrem contra os homens.

Dos homens, 40% acreditam que não haja diferença quanto ao sexo neste quesito e nenhum homem acha que as chances delas aumentam quando há homens concorrendo contra elas no acesso aos cargos de direção e vice-direção. Esses números mostram ainda que as mulheres e os homens reconhecem a existência da discriminação e das dificuldades potenciais para as mulheres. Esse reconhecimento é muito importante para a superação do quadro de discriminação.

Quando a pergunta refere-se às chances das mulheres, no caso de concorrerem junto com os homens (em chapas mistas), observa-se que somente 14,3% dos homens acreditam que as chances das mulheres diminuem e 52,4% acreditam que as chances aumentam. Já entre as mulheres, apenas 2,7% afirmam que as chances diminuem, 18,8% avaliam que as chances aumentam. Um elevado número de mulheres respondentes (78,5%) avaliam que não se alteram as chances. Entre os homens, 33% avaliam que não há alteração nas chances para chapas mistas.

Se levarmos em conta o alto percentual dos homens que acreditam que as mulheres estão em desvantagem quando concorrem contra os homens (60%) e em vantagem quando concorrem ao lado deles nas chapas mistas (52,4%), é evidente que os homens têm noção de seu valor simbólico e atribuem a si mesmos a capacidade de angariar votos para a conquista da direção ou vice-direção.

Esse entendimento de que a simples associação com o homem leva a mulher a uma posição de vantagem decorre, como já dito anteriormente, da crença já naturalizada de que ao homem cabem as funções mais nobres, de mais prestígio e poder. Sendo a função de direção uma possibilidade de acesso (em alguma medida e de um modo muito específico) ao poder, importa entender essa "divisão de poderes" baseada no sexo. Perrot (1988), ao falar sobre a divi-

> **Se há a manutenção da imagem da superioridade masculina é porque as próprias mulheres ajudam a perenizar esses conceitos, auxiliando a criar e a manter para si mesmas as barreiras quase invisíveis que as prejudicam na disputa de poder com os homens**

são dos poderes entre homens e mulheres, esclarece que os homens teriam o poder do Estado, o poder político, o poder de decidir, enfim. Quanto às mulheres, elas teriam os poderes informais (domésticos, de bastidores, etc). Essas crenças, baseadas em conceitos há muito perpetuados, ainda hoje fazem eco na gestão escolar municipal de Curitiba. Os dados aqui apresentados não deixam dúvidas.

Quanto ao preparo para as funções, o questionário demonstrou que 40% dos homens acreditam que estão mais preparados para assumirem as funções de direção vice-direção do que as mulheres, enquanto que 5,3% das mulheres também acreditam nisso. Das mulheres, somente 12% acreditam que estão mais preparadas do que os homens para assumir cargos de comando na escola, com o que concordam 10% dos homens. Quanto à crença de que ambos estão igualmente preparados para assumirem cargos de comando, metade dos homens e 83% das mulheres acreditam nisso.

As respostas encontradas demonstram traços muito perceptíveis da desigualdade profissional a que as mulheres são submetidas por crenças há muito enraizadas. Os homens acreditam mais no seu potencial para liderar do que as mulheres em sua própria capacidade. A luta das mulheres parece ser mais pelo reconhecimento e pela igualdade, enquanto que para os homens parece ser natural se assumir em posição de chefia. Isso é resultado das desigualdades de gênero.

Scott esclarece que "o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre o sexo". Além disso, continua a autora, o gênero implica quatro elementos relacionados. Entre eles destacam-se os "símbolos culturalmente disponíveis que trazem evocações simbólicas"; em "conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos" (Scott, 1995, p. 86).

Esses conceitos se originam nas doutrinas religiosas, científicas, jurídicas e asseveram "de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino" (Scott, 1995, p. 86). Tais conceitos, arraigados no subconsciente de cada um, seja homem ou mulher, atuam fortemente para manter as desigualdades entre os sexos.

Considerações finais

O que se buscou com esta pesquisa foi identificar a existência do *glass ceiling* na educação pública brasileira. Para isso analisou-se, em um recorte específico, as eleições para diretores/as da RME de Curitiba e em que medida o glass ceiling atuava neste processo.

Os dados demonstraram, de maneira geral, a vantagem que os homens têm para ascender às posições de comando na gestão escolar. A vantagem não é numérica, pois há muito mais mulheres diretoras do que homens diretores. É uma vantagem implícita, quase escondida, proporcional. Essa vantagem masculina, que se traduz em desvantagem para as mulheres, essa quase invisibilidade do fator vantajoso é característica do fenômeno do teto de vidro, que, de tão sutil, é quase "transparente", daí o nome tão sugestivo.

A superioridade masculina acontece de maneira muito natural, quase sem ser questionada, quase imperceptível. Na esteira de Bourdieu (2007), a dominação masculina é exercida naturalmente, sem necessidade de justificação. Ou seja, os homens, cujo conceito no imaginário coletivo é sempre associado ao melhor, ao mais competente, ao mais correto, chegam muito mais facilmente do que as mulheres aos cargos. E o grupo de homens e mulheres atua nesse sentido, fortalecendo essa crença, de maneira quase automática.

> **A luta das mulheres parece ser mais pelo reconhecimento e pela igualdade, enquanto que para os homens parece ser natural se assumir em posição de chefia. Isso é resultado das desigualdades de gênero**

O estudo concluiu que o fenômeno do *glass ceiling* está presente em Curitiba e se manifesta de maneira inquestionável. Quando há um homem concorrendo contra uma mulher, o coletivo acredita que ela fica, automaticamente, em desvantagem. A recíproca também é verdadeira: quando concorre em parceria com os homens, acredita-se que a mulher



leva mais vantagem nas eleições.

A discussão passou pelo gênero e, nessa perspectiva, acredita-se que as mulheres têm uma história e que ajudam a escrevê-la (Perrot, 2008), em meio a embates e relações de poder. Na gestão escolar municipal de Curitiba, as mulheres e homens que lá se relacionam exercem o poder, uns sobre os outros, em um movimento contínuo (Foucault, 2004).

Em termos numéricos, as mulheres são superiores aos homens. A mulher profissional da educação não é uma vítima oprimida dos homens, ela é ativa neste processo histórico e atua politicamente. Se há a manutenção da imagem da superioridade masculina e essa se reflete nas eleições, é porque as próprias mulheres ajudam a perenizar esses conceitos, auxiliando a criar e a manter para si mesmas, as barreiras quase invisíveis que as prejudicam na disputa de poder com os homens. A divisão sexual, fundamentada em uma visão androcêntrica de mundo (Bourdieu, 2007) leva à perpetuação da dominação masculina.

O *glass ceiling*, presente em praticamente todas as áreas profissionais, na educação revela seu lado mais cruel: persiste, apesar do número absolutamente superior das mulheres. O fato de a Educação ser uma profissão "feminizada" não impede os homens de assumirem os cargos de mando, como se fosse o seu lugar natural.

Para além de uma discussão teórica, quer-se, com a pesquisa realizada, promover uma reflexão sobre o tema e, a partir disso, possibilitar mudanças que concorram na busca de uma sociedade mais justa e igualitária entre homens e mulheres em todos os campos, inclusive no profissional.

Vanisse Simone Alves Corrêa
Mestra em Educação pela UFPR. Atuou como professora da Rede Municipal de Curitiba de 1989 a 2008.

Notas e referências

1. Estereótipo é um conceito, uma imagem preconcebida e infundada sobre um determinado grupo social, que atribui a todos os seres desse grupo uma ou várias características, frequentemente depreciativas. Os estereótipos são usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade. Sua aceitação é ampla e culturalmente difundida, o que o torna uma fonte geradora de preconceito e discriminação. Adaptado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo. Acessado em 15jan2010.
2. Números fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em outubro de 2008.
3. Neste trabalho optou-se por privilegiar a expressão em inglês (glass ceiling) em virtude do grande número de pesquisas internacionais sobre o tema.
4. 535 e não 538 porque 3 chapas apresentaram somente candidatos a diretor.
5. Em Curitiba, a Secretaria Municipal da Educação possui uma divisão administrativa, repre-sentada pelos Núcleos Regionais da Educação (NRE). No total há 9 núcleos que administram as escolas:. Bairro Novo, Portão, Boqueirão, CIC, Pinheirinho, Santa Felicidade, Boa Vista, Cajuru e Matriz.
6. Este texto foi retirado/adaptado da dissertação de Mestrado em Educação (2008/2010) da mesma autora. O texto integral da pesquisa pode ser acessado em http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2010.htm

• ABRAMO, L. A situação da mulher latino-americana – O mercado de trabalho no contexto da reestruturação. In: DELGADO, D.G.;CAPPELLIN,P.;SOARES, V. (orgs.). Mulher e Trabalho - experiências de ação afirmativa.São Paulo:Boitempo Editorial,2003.
•_____. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: Organização, trabalho e gênero. São Paulo: Editora Senac, 2007.
• BOURDIEU, P.. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
• BRUSCHINI, C.; LOMBARDI. M.R. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (orgs). Organização, trabalho e gênero. São Paulo: Editora Senac, 2007.
• CARREIRA, D. Igualdade de gênero no mundo do trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Fundo de Gênero Brasil – Canadá (FIG), 2004.
• DURBIN, S. Women, power and the glass ceiling: current perspectives. [Disponível em http://jmi.sagepub.com (acessado em 10/01/09)
• FOUCAULT, M. A vontade de saber. Rio de Janeiro:Ed. Graal, 1985.
•_____. (2002). Vigiar e punir. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
•_____. (2004). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
• GOODMANN, J. S., DAIL, L F., BLUM, T. C. Cracks in the Glass Ceiling In What kinds of organizations do women make it to the top? 2003.
• INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
• [Disponível em: http://www.inep.gov.br.] (Acessado no período de 2008-2009].
• HULTIN, M. 2003. Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation. Work and occupations, v. 30, n. 1, pp. 30-61.
• MATOS, I. M. História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas. In: MELO, H. P. et al. (orgs.). Olhares Feministas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.Coleção Educação para todos; v. 10.
• MEIER, K. J.; WILKINS, V. M. Gender differences in agency head salaries: the case of public education. Public Administration Review. Vol.62, nº4,Texas A&M University; University of Missouri-Columbia, 2002.
• MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
• PERROT, M. Minha história das mulheres. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
• SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e realidade. V. 20, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
• STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro. RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, vol. 32 (3), 1997.
• WEBER, M. Conceitos Básicos de Sociologia. São Paulo: Centauro, 2002.

Brasil e África: Um elo de história e cultura

Rita Maria Pinheiro Costa,
Alice Papes de Oliveira e
Margarete Inez Rodrigues da Luz

Um veículo para amenizar o preconceito racial é a escola, espaço privilegiado para a construção de um currículo democrático para a sua relação com os alunos e com o mundo.
A escola pode proporcionar para a criança negra condições para exibir suas potencialidades, ampliar suas aspirações profissionais e humanas, e desenvolver sua identidade étnica

A sociedade brasileira caracteriza-se pela pluralidade étnica, sendo esta produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário, predominantemente, três grupos distintos: europeus, indígenas e africanos. Esse contato favoreceu a inter-relação dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado.

Apesar desse intercurso cultural, as diferenças se acentuaram, levando a formação de hierarquia de classes pelos colonizadores. Os índios e, o que tratamos neste artigo, os negros permaneceram em situação de desigualdade, jogados à marginalidade e excluídos socialmente.

Para entender e estabelecer ações para superar o racismo no Brasil é preciso compreender a "ideologia" produzida pelas relações de dominação no país. Os colonizadores e a elite utilizaram uma série de conceitos para justificar a escravidão no Brasil e manter os negros à margem de novas relações sociais.

Sendo, assim cabe à escola interferir ao longo do processo de construção de identidade social. Portanto, ela tem a obrigação de formar jovens capazes de criar, em cooperação com os demais, uma ordem social na qual todos possam viver com dignidade.

O problema da discriminação contra o negro ainda impera no Brasil no século XXI. Pesquisas revelam a existência de realidades bem distintas em relação à qualidade de vida e desenvolvimento humano das populações brancas e negras. O Brasil é um dos países com maior desigualdade social do mundo. A base da pirâmide social é, em grande parte, formada por descendentes de africanos, que sofrem com o racismo silencioso. No país, a cultura negra sempre foi associada à escravidão e, dessa forma, diminuída em relação cultura europeia.

Um veículo que possuímos para amenizar o preconceito racial é a escola, espaço privilegiado para a construção de um currículo democrático na relação com os alunos e com o mundo.

A escola pode proporcionar para a criança negra condições para exibir suas potencialidades, ampliar suas aspirações profissionais e humanas, e desenvolver sua




MEIA DÚZIA DE TIROS, E OS DESTRÓIERES VIRARIAM SUCATA NO FUNDO DO MAR.
OS DEMAIS CONTRA-TORPEDEIROS SERIAM AFUNDADOS PELO RESTO DA ESQUADRA ANTES DE TEREM ALCANCE PARA DISPARAR.
SERIA UM SACRIFÍCIO INÚTIL.

identidade.

É a partir da regulamentação da Lei 10.639/03 pelo Conselho Estadual de Educação que passamos trabalhar para ensinar nossas crianças a compreender a importância da História e Cultura Afro-Brasileiras.

Para que os alunos possam substituir as visões estereotipadas e preconceituosas é necessário mostrar em sala de aula que todos os grupos humanos elaboram a sua cultura, buscando saída para os seus problemas, louvando seus deuses, dando sentido em suas vidas de formas diferentes.

Não se pode, portanto negligenciar ou desacatar o negro dos fatos históricos, antropológicos, sociais e econômicos no Brasil. Muito menos quando se trata da história da arte deste país, pois a contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento humano não pode ser ignorada. A rica e valiosa contribuição desses povos inclui artistas, música, poesia, vestimentas, alimentação e vocabulário. Entre essa grande diversidade de culturas, valores e princípios, é exigido o reconhecimento das diferentes matizes das raízes culturais afins de que possa valorizar a influência das várias culturas. Este é o caminho para desconstruir estereótipos e construir o respeito à diversidade, à pluralidade e à africanidade.

Deparamos com uma pluralidade de culturas que muitas vezes ficam de lado e contra elas podemos sentir a descriminação. O sistema educacional vigente, em muitos momentos, tem produzido

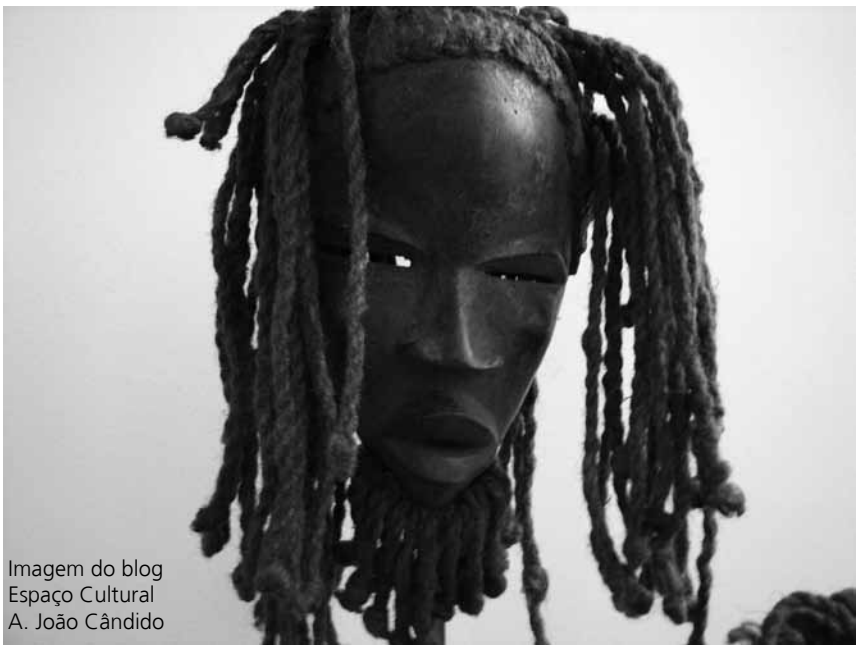


Imagem do blog Espaço Cultural A. João Cândido

práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, que interferem no desenvolvimento emocional e cognitivo dos discentes. As políticas públicas educacionais devem priorizar o direito à diversidade, o respeito e a convivência entre os múltiplos estilos e ritmos de aprendizagem. Costa e Silva (2007, p.13) defendem a necessidade de "possibilitar ao alunado brasileiro, de todas as cores, reconhecer a diversidade e a complexidade do continente africano e as profundas contribuições da população africana a humanidade".

A citação acima deixa claro o aspecto a ser observado por todos os educadores. É a recuperação do orgulho de ser negro, isto é, a busca de uma pedagogia da autoestima elevada, ao contrário da pedagogia da reiteração da inferioridade. Aqui entra o papel fundamental a ser desenvolvido por todos os educadores. É preciso conhecimento e atenção, pois as armadilhas são muitas. Nas histórias mais ingênuas, nos propósitos aparentemente mais elevados, estão cenas de ridicularização do negro, do índio ou do diferente.

A escravidão no Brasil deixou profundas marcas ainda visíveis na sociedade contemporânea. Ao negro não é negado o direito de ser livre, mas lhe são negadas condições dignas de vida. Repetem-se lógicas semelhantes às da escravização que, de alguma forma, persistem nos dias de hoje por meio de práticas racistas, explícitas ou não. Para Costa e Silva (2007, p.15), "o trabalho de formação do professor é uma tarefa zumbílea, pois, na nossa formação, escolar, educacional e cultural, as informações mais simplórias sobre nosso passado afro foram sistematicamente negadas ou substituídas por informações estereotipadas."

Mudaram as aparências, mas a essência das relações sociais não mudou. A atitude do estado para a situação do negro "liberto" sempre foi omissa. A miséria material, a discriminação e a humilhação vividas pelos descendentes são reduzidas à culpa deles mesmos, por meio de uma manobra ideológica que transforma o que é da esfera das relações de poder em algo natural, inerte à raça. A ideologia republicana pedia um projeto de nação que, por sua vez, requeria que se repensasse o homem brasileiro.

Segundo Costa e Silva (2007, p.28), "ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereópitos, a escola contribui fortemente para o esforço de construções ideológicas racistas. Ainda hoje o negro é apresentado em muitos bancos escolares como 'ob-

> **"É necessário mostrar em sala de aula que todos os grupos humanos elaboram a sua cultura, buscando saída para os seus problemas, louvando seus deuses, dando sentido em suas vidas de formas diferentes**

jeto escravo', em passado, passivo, inferiorizado, desconfigurado, desprovido de cultura, saberes e conhecimento. É como se o negro não tivesse participado de outras relações sociais que não fosse à escravidão."

As pesquisas do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) têm sido utilizadas para mostrar o impacto do racismo na população negra. Homens e mulheres negros recebem salário inferior em até 60% do pago aos brancos do sexo masculino.

Pobres	53 milhões
Brancos	37%
Negros	63%

População com renda abaixo de R$ 120 - 22 milhões	
Brancos	30%
Negros	70%

O abismo racial no brasileiro existe de fato. E são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista que, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros.

Assim, na "democracia racial", quase metade (45,3%) da população oficialmente negra está representada por 26 congressistas (5%).

Ainda hoje continuam presentes estes mecanismos ideológicos de dominação do aluno, na consciência social do país. Segundo a ONU, existe democracia em um país quando todas as etnias estiverem representadas no poder na mesma porcentagem em que estão representadas na população. Ou seja, o Brasil só será uma democracia quando pelo menos 44% das autoridades forem mulheres e homens negros.

A Lei 10.639/03 altera a LDB (Lei 9.394/ 1996), que estabelece as diretrizes e a base da educação nacional. Ela inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileiras, e dá outras providências.

A lei deixa nítida a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana na constituição da nossa sociedade no âmbito de todo o currículo escolar. Efetivá-la é tarefa não só dos professores negros, mas de todos os professores, pois esta não é uma lei para os negros, mas para o Brasil.

Como sempre afirma Hélio Santos, a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são. Os fatos são apresentados por todos na sociedade como se houvesse uma preponderância absoluta, uma supremacia definitiva dos brancos sobre os negros. Assim o que se mostra é que o lado bom da vida não é poder ser negro. Aliás, a palavra negro, além de designar o indivíduo deste grupo étnico-racial,

> **"Na nossa prática de sala de aula estamos interferindo para que nosso aluno negro sinta-se visto e respeitado, valorizando todo o aprendizado**

pode significar sujo, lúgubre, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando, etc. (Hélio Santos - A Busca de Um Caminho para o Brasil).

Cabe ao professor não escamotear esta situação, mas potencializá-la, destacando a beleza de cada etnia, a riqueza da diversidade de tipos humanos. Isto vai fazer com que os alunos negros assumam, sem maiores problemas, sua negritude. A exclusão da história africana é uma dentre várias demonstração do racismo brasileiro.

Portanto, devem os professores, ao tratarem da história da África e da presença do negro no Brasil, fazer abordagens positivas, sem deixar de tratar do sofrimento provocado pela escravidão, mas não se limitando a esse aspecto. Devem também realçar a luta dos escravos contra o cativeiro, a contribuição do negro em todos os campos da cultura brasileira, no passado e no presente.



17 de maio de 1888. Missa de Ação de Graças pelo fim da escravatura

Da mesma maneira, devem os professores tratar da África antes da diáspora; dos conhecimentos em arquitetura, navegação, medicina, ciência, filosofia, matemática, geometria, agricultura, utilização do ferro, etc. e também da África atual, recém liberta da colonização europeia, sempre visando a que o aluno negro compreenda e valorize a história do seu povo de origem, quer pelo passado ou pela contribuição atual ao país e à humanidade.

Devem todos os trabalhadores da Educação conscientes banir do cotidiano da escola, tanto dos livros didáticos quanto da linguagem e das ações, linguagens e expressões depreciativas, estigmatizadas, em relação ao povo negro, assim como a qualquer outra etnia.

O status da igualdade será conseguido quando o professor estiver atento para contemplar alunos negros e brancos, democraticamente, nas pequenas atividades do dia-a-dia. Sendo assim, na nossa prática de sala de aula estamos interferindo para que nosso aluno negro sinta-se visto e respeitado, valorizando todo o aprendizado do tema proposto.

A lei deve ser aplicada no âmbito nacional, e deve ser vista como o início de uma grande luta pela igualdade racial, já que somos sabedores que não existem raças diferentes entre a humanidade, apenas a RAÇA HUMANA.



Phillis Wheatley (África-1753 - EUA-1784)

Rita Maria Pinheiro Costa
Alice Papes de Oliveira
Margarete Inez Rodrigues da Luz
Professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Referências

BENTO, Silva Aparecida Maria. Cidadania em Preto e Branco. Ed.Ática. São Paulo.
BERNAD, Zilá. Racismo e Anti-Racismo. 4º edição. Ed. Moderna. São Paulo.
BREGOLATO, Roseli A. Cultura Corporal da Dança. ed. São Paulo:Ícone,v.I, 2000.
BRASIL. Secretaria de Educação do Município de Curitiba. Diretrizes Curriculares.
COSTA, Hilton; SILVA, B.V. Paulo. Notas da História e cultura afro-brasileira. UEPG/UFPR, ed: UEPG, 2007.
FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. 34º edição. Ed. Recorde. Rio de Janeiro. 1998.
GOMES, Flávio dos Santos e REIS, João José (org.). Liberdade Por um Fio: História de Quilombo no Brasil. São Paulo. Cia das Letras. 1998.
MUNANGA Kabengele,GOMES, L. Nilma.O negro no Brasil de hoje . Ed. São Paulo: Global, 2006.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997. 164p.
PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas afro-brasileiras A criação do mundo.ed. São Paulo:Companhia das Letras,2007.
REVISTA - Nova Escola. Ed. Abril, 2001
REVISTA - Vozes da África. Ed. Duetto. - edição-nº6, 2007
REVISTA - Planeta - outubro -edição 385, ano 32, 2004
REVISTA - Nossa História. Nº4 - fev. - 2004
REVISTA - AVENTURAS NA ÁFRICA - edição nº 61, AGOSTO DE 2008.
SILVA, Nelson V. Uma Nota Sobre "Raça Social" no Brasil. 1994. In: Cor e Estratificação Social. Rio de Janeiro. Contra Capa Ed. 1999.
SILVA, Rodrigues Marcos. O Negro no Brasil História e Desafios. Ed FTD. São Paulo. 1997.
TREVISAN, Leonardo. Abolição um Suave Jogo Político? 10º edição. Ed. Moderna. São Paulo, 1998.

O direito à educação de qualidade num contexto de acesso desigual

Maria da Glória Lima Pereira Vernick

O reconhecimento do direito à educação escolar de qualidade é produto dos processos sociais conquistados pela classe trabalhadora. Apesar dos avanços relacionados à ampliação do acesso ao ensino fundamental obrigatório, esse direito tem sido mascarado. Os sistemas de ensino ainda reproduzem as condições desiguais de acesso às escolas públicas

O direito à educação, contemplado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e concebido como um direito fundamental de natureza social, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, corresponde a valores da cidadania social e política, sendo mais amplo do que o direito à escola e que engloba o acesso a espaços de participação, poder de decisão, acesso a informação, cultura e oportunidades de aprendizagem.

Ou seja, "a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto a sua negação traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza". (Sacavino, 2006, p. 457).

Dentre os direitos sociais, o direito à educação básica é um espaço relevante na garantia de futuro melhor para todos e constitui-se, portanto, num bem público porque representa a forma mais estendida de socialização das crianças.

A partir da Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 1, de 1996, o ensino fundamental torna-se obrigatório dos 7 aos 14 anos e gratuito, sendo, portanto, considerado um direito público subjetivo. Neste sentido, o poder público pode ser responsabilizado juridicamente caso não atenda a este princípio constitucional.

Este direito abrange não só prevê a garantia do acesso e da permanência, mas também do padrão de qualidade previsto no inciso VII do artigo 206. Este reconhecimento ocorre tanto no cenário nacional quanto no internacional. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966,



em seu artigo 13 afirma:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

[...] Mais adiante, no mesmo artigo, se declara que os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

– A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.

– A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. (Comparato, 2004, p. 353).

Temos, ainda, o documento de Jomtien, em 1990, na Tailândia, mostrando os esforços levados adiante pela Unesco, visando a universalização do ensino fundamental, produzindo forte impacto no âmbito da educação.

Em relação à universalização da educação, tomando como referência os estudos da Unesco, podem-se observar avanços significativos em relação ao aumento das matrículas em todos os níveis de ensino, mas com relação à melhoria da qualidade do ensino não é possível avaliar com segurança, dada a diversidade interna na distribuição dos recursos financeiros (Trojan, 2009, p.11).

Neste caso, Trojan parte da análise dos recursos financeiros. As análises dessa evolução educacional tendem em geral a destacar o papel do Estado, via distribuição de recursos financeiros e adoção de políticas educacionais específicas, na explicação das melhorias.



No presente estudo, para além dos recursos financeiros, questiono o acesso diferenciado à educação de qualidade. Neste sentido, inicialmente, o texto apresenta a história do direito à educação e o discute como direito público subjetivo. A partir de dados de proficiência escolar dos alunos das escolas federais, obtidos por meio do sistema nacional de avaliação da educação básica, evidencia em que medida a inserção diferenciada dos sujeitos nessas escolas projetam resultados da proficiência estudantil acima da média em escolas públicas, analisando aspectos do ensino público como direito público e subjetivo.

A história do direito à educação

Como o direito à educação é reconhecido, "é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional" (Cury, 2002, p.246).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 afirma que

a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 195).

O texto legal indica os direitos, os deveres, as proibições, enfim as regras. Segundo Cury:

a lei acompanha o desenvolvimento contextuado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha; nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (Cury: 2002, p. 247).

Entre os educadores é reconhecida a importância da lei porque ela se tornou um instrumento de

> **É uma construção histórica o fato da instrução se tornar pública, como função e dever do Estado, e consequentemente, gratuita, acessível a todos. E, neste sentido, o direito à educação escolar vai sendo concebida lentamente como herança da civilização humana**

luta para universalisar o acesso. O direito à educação tem uma história que se apresenta de forma mais clara a partir do nascimento da sociedade moderna. Neste contexto, conforme Cury

"a instrução é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos" (Cury, 2002, p. 248).

De acordo com esse princípio, cada pessoa deveria ser capaz de garantir-se a si mesmo e a seus dependentes, não cabendo a intervenção do estado, como afirma Oliveira (2000, p. 160)

E uma das condições para se chegar a essa racionalidade é a instrução. Mas como nem sempre o indivíduo é consciente desse valor, cabe a quem representa o interesse de todos, portanto, ao Estado, dar a oportunidade do acesso a esse valor.

Decorre disso o fato da instrução se tornar pública como função e dever do Estado e consequentemente, gratuita, de modo a torná-la acessível a todos. E, neste sentido, o direito à educação escolar vai sendo concebido lentamente como herança da civilização humana.

Para Marshall (1967), a história do direito à educação escolar é semelhante à luta por uma legislação protetora dos trabalhadores da indústria nascente, pois em ambos os casos, foi no século XIX que lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania.

Segundo Marshall, "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil".

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshal, 1967, p. 73).

> **O direito à educação foi contemplado em nossas constituições, mesmo que de diferentes maneiras. Naquelas outorgadas, a educação teve um papel secundário porque existia a compreensão de que a responsabilidade de educar era dos pais e da sociedade civil**

E o Estado por sua vez, seguindo esta linha de raciocínio, deve assegurar condições para que seus cidadãos ajam de acordo com as suas próprias decisões. Emerge, assim, uma forma diferente de ver a relação política, agora, sob o ângulo do cidadão. "Passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão" (Bobbio, 1992, p.3)

Desse modo, a educação primária pública do século XIX foi relevante em favor da restauração dos direitos sociais da cidadania no século XX.

Assim, o direito à educação garantido em lei é atual e remonta ao final do século XIX e início do século XX. É produto dos processos sociais reivindicados por segmentos das classes trabalhadoras que viam a educação como um canal de acesso aos bens sociais, à luta política e à emancipação das pessoas diante da ignorância. Diante disso, ela era vista, como aponta Cury, ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais –, ora como fazendo parte de cada qual dos três.

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o singulus, o civis, e o socius. O singulus, por pertencer ao indivíduo como tal, o civis, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o socius, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjugação dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (Cury, 2002, p.254).

Muitos países, como a França, por exemplo, reconheceram o papel do Estado no que tange à educação e a reconheceram como um serviço público, inserindo-a, inclusive, dentro do princípio da laicidade.

No Brasil, este reconhecimento do ensino fundamental como um direito veio em 1934, e como um direito público subjetivo, só em 1988. Em 1967, o ensino fundamental passou de quatro para oito





anos e, em 2006, de oito para nove anos.

O direito à educação foi contemplado em nossas constituições, mesmo que de diferentes maneiras. Naquelas outorgadas, a educação teve um papel secundário porque existia a compreensão de que a responsabilidade de educar era dos pais e da sociedade civil. Nas constituições promulgadas, exceto na primeira Constituição republicana, a educação teve um espaço mais destacado. Na constituição de 1988, por exemplo, a educação é considerada responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, devendo propiciar ao educando o pleno desenvolvimento enquanto pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205 da atual Constituição Federal).

A Constituição do Império do Brasil, de 1824, estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e inseriu a criação de colégios e universidades na relação dos direitos civis e políticos.

A Constituição Republicana de 1891, por sua vez, não se referiu à gratuidade do ensino. Preocupou-se mais com questões de ordem formal – como estabelecer competências – do que com questões propriamente educacionais. Um dos maiores avanços desta constituição foi a determinação do ensino leigo em todas as instituições públicas, prevista no capítulo que tratava dos direitos e garantias dos cidadãos.

Já a Constituição de 1934, sob a inspiração do Movimento dos "Renovadores", foi uma das cartas brasileiras que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sociocultural do país. Houve a inserção de um capítulo especial sobre família, educação e cultura. Garantia o direito à educação para todos, responsabilizando a família e os poderes públicos e assegurando a gratuidade do ensino primário integral e a sua frequência obrigatória.

Contudo, o Estado Novo outorgou uma nova Constituição, em 1937, que significou um retrocesso. Segundo Golin (2005: p. 8) "privilegiava o texto à subsidiariedade do Estado como provedor da Educação, somente àqueles deficientes de recursos, numa clara inspiração privatista".

A preferência pelo ensino particular demonstrava a intenção do governo de Getúlio Vargas em se eximir da responsabilidade no que se refere à educação, tornando-a, deste modo, responsabilidade exclusiva das famílias e da sociedade civil.

Em 1946 houve avanços. A Constituição promulgada após o fim do "Estado Novo" procurou restabelecer a ordem democrática e, em relação à educação, resgatou o modelo educacional presente em 1934. Estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário oficial. O Estado deveria assegurar a oferta de ensino público em todos os níveis, sendo, no entanto, livre o ensino pela iniciativa particular desde que respeitadas as leis reguladoras. Estabeleceu, ainda, que a União seria competente para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, modificando sensivelmente a centralização das políticas educacionais adotada por Getúlio Vargas.

No período compreendido entre 1948 a 1961, os debates em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram intensos. Contudo, esta lei representou uma redução da disposição dos poderes públicos para que a obrigatoriedade fosse cumprida.

A Constituição de 1967 iniciou um processo para garantir a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos. No entanto, apresentava uma contradição: ao mesmo tempo em que estendia a obrigatoriedade do ensino para essa faixa etária, permitia o trabalho infantil a partir dos doze anos, significando um retrocesso da política social do Governo Militar. O acesso gratuito ao ensino pós-primário foi restringido porque se começou a exigir a demonstração de aproveitamento escolar para que a continuação dos estudos fosse patrocinada pelo poder público, demonstrando claramente a valorização do ensino particular em detrimento do

> **Diferentemente da tradição brasileira, na qual todas as iniciativas de reformas educacionais sempre foram propostas pelo Poder Executivo, a iniciativa de criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases partiu do Legislativo, tendo origem numa proposta nascida na comunidade educacional brasileira**

dever do Estado em oferecer educação gratuita em todos os níveis de ensino.

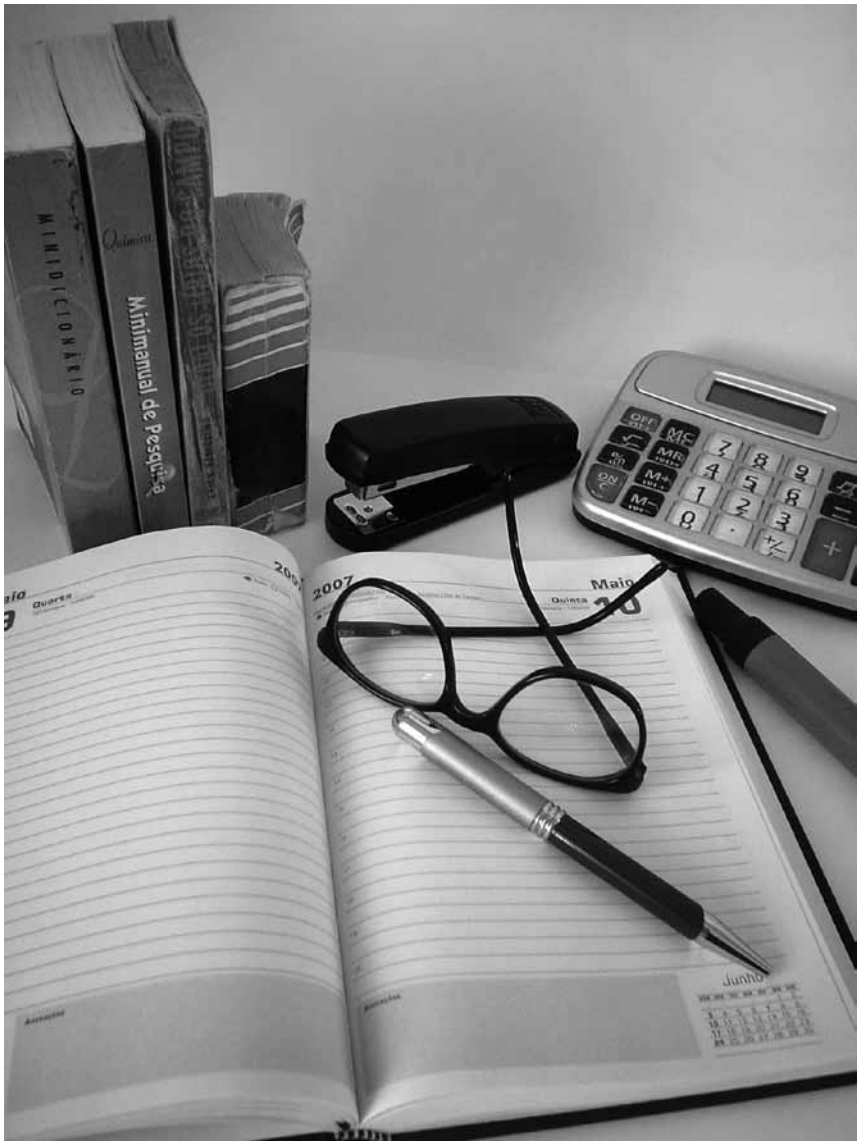
Em 1969, com a Emenda Constitucional nº 1, todos os preceitos com relação à educação foram mantidos, com o avanço de que, pela primeira vez, reconheceu-se a educação como um direito de todos e dever do Estado.

A Lei 5692/71 manteve o ensino de 1° grau como obrigatório para toda a população de 7 a 14 anos.

Com a redemocratização do país, que culminou na promulgação da Constituição de 1988, o direito à educação passou a ter toda uma seção, desde o artigo 205 até o artigo 214, os quais regularam atribuições de ordem material e a competência legislativa. Afirmava o ensino obrigatório como um direito público subjetivo, parte da condição de dignidade humana, integrando o que se chama de mínimo existencial.

Após as garantias constitucionais era preciso elaborar a Lei Ordinária que regulamentasse a proteção da criança e do adolescente, revogando definitivamente toda a legislação do período autoritário. Surgiu, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 1990, consignando que os direitos expressos no estatuto e outros garantidos por lei, têm assegurados a sua exigência junto ao poder judiciário.

Diferentemente da tradição brasileira, na qual todas as iniciativas de reformas educacionais sempre foram propostas pelo Poder Executivo, a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases partiu do Legislativo, tendo origem numa proposta nascida na comunidade educacional brasileira. Após avanços e retrocessos, em 1996 foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.



> **Dados do Ideb expressam a unificação formal do sistema de ensino brasileiro e sua profunda segmentação e diferenciação, que tendem a produzir efeitos sobre a trajetória do aluno**

Contudo, segundo Dermeval Saviani, esta lei é "minimalista", ou seja, está centrada na concepção de Estado Mínimo. Como todas as propostas de LDB, esta também se preocupou em reduzir investimentos e despesas do Estado através de uma divisão de responsabilidades com o setor privado e com organizações não governamentais.

No entanto, aspectos positivos também estão presentes no texto da lei que merecem ser destacados: espírito de progressividade representado pela não imposição do ensino de tempo integral; abertura no que diz respeito à organização da educação nacional; autonomia administrativa, pedagógica e financeira; sistemas de ensino organizados pela cooperação entre União, Estados e Municípios e a valorização do Município como local propício para organizar a educação.

Percebe-se, então, que a inscrição do direito fundamental à educação nos textos constitucionais é o resultado de um longo processo histórico marcado por avanços e retrocessos.

A educação como direito público subjetivo

Hoje, a educação como direito público subjetivo cria a situação em que é necessário ter escolas para todos, respeitando-se o disposto no regime jurídico constitucional e dando maior destaque ao Poder Judiciário.

Segundo Vieira,

os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como conseqüência a responsabilização da autoridade competente, segundo o artigo 208, parágrafos 1º e 2º da Constituição Federal de 1988. (Vieira, 2001, p.23).

Neste sentido, como direito público subjetivo, a educação pode ser protegida por ser um bem jurídico, individual e coletivo, com a força de direito de ação.

Ainda, segundo Bobbio (1992),

a gênese histórica de um direito começa com uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Esta conversão ainda não significa a universalização do mesmo. O momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento. Finalmente há a especificação de direitos." (Bobbio: 1992, p. 20).

Esta especificação acontece, portanto, quando são reconhecidos novos direitos. E quando os homens reconhecem que o saber sistematizado na escola tem grande importância na sociedade, o direito à educação passa, então, a ser politicamente exigido como uma forma pacífica de luta e de participação política.

Nesse horizonte, a educação como direito e sua efetivação com qualidade se transformam em instrumento de redução das desigualdades sociais e das discriminações.

Sabe-se que, para a efetivação do direito à educação escolar de qualidade, além da oferta de vagas pelos poderes constituídos, são necessárias, também, ações paralelas que permitam a promoção de um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso ao saber sistematizado e à cultura comum para todos, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e de justiça social.

Até aqui, verifica-se que a legislação brasileira no que se refere à educação obriga a oferta do ensino fundamental por parte do Estado e que essa oferta seja de qualidade.

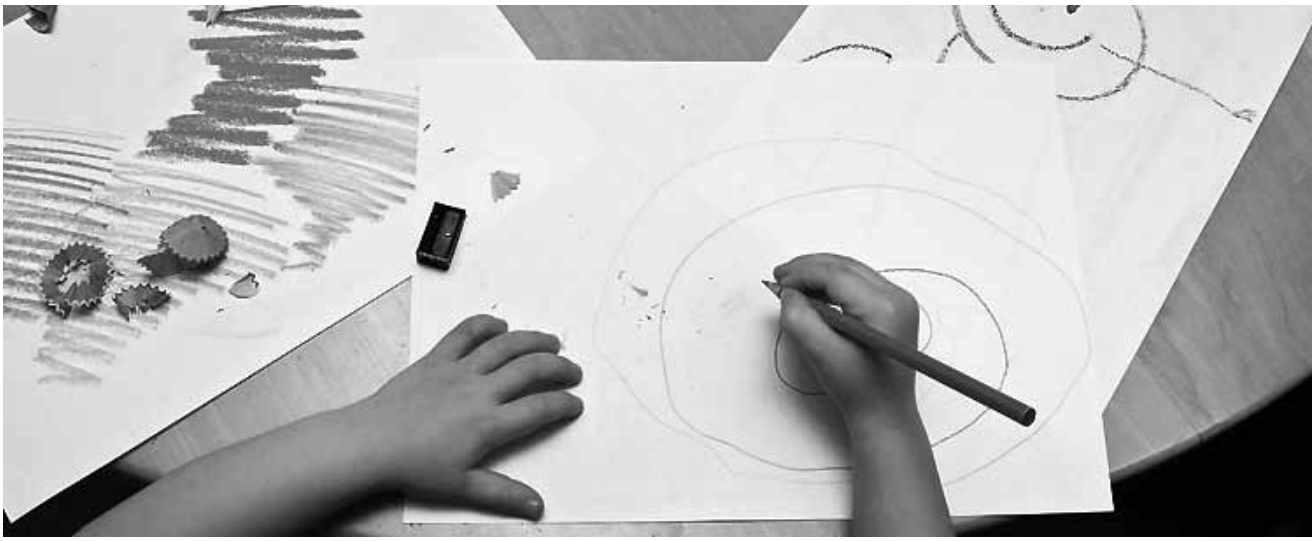
Contudo, ainda não se têm estabelecidos de forma precisa quais elementos constituem padrão de qualidade da educação escolar brasileira, dificultando, dessa maneira, o acionamento da justiça quando se tem ensino de má qualidade.

Nesse sentido, vale a pena investigar aspectos do padrão de qualidade que se deseja para assegurar o direito à educação, a partir de dados obtidos em processos avaliativos da qualidade do ensino na educação básica brasileira nos estabelecimentos de ensino federal, de modo a evidenciar em que medida a inserção diferenciada dos sujeitos nessas escolas projetam resultados da proficiência estudantil acima da média em escolas públicas, analisando aspectos do ensino público como direito público e subjetivo.

O caso das escolas federais de educação básica

O problema da qualidade é uma preocupação mundial. No que se refere à educação o que significa qualidade? Segundo Oliveira:

de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos, que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (Oliveira, 2005, p. 8).



Considerando a ausência de outros indicadores, vale a pena discutir a questão da qualidade a partir da análise dos dados obtidos em testes padronizados, os quais se configuram como mecanismos para aferir o desempenho dos alunos. Para tanto, utilizarei os resultados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb 2009), fazendo um recorte apenas dos dez primeiros índices mais altos obtidos pelas escolas. Tais resultados foram calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/Saeb 2009 e das taxas de aprovação calculadas com base

nas informações prestadas no Censo Escolar 2009.

O objetivo do Ideb é reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa, visando a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Portanto, o objetivo não é estabelecer um ranking entre os sistemas e as escolas públicas, mas servir de parâmetros para planejamentos futuros, visando a melhoria em cada estabelecimento de ensino. Os dados organizados na tabela servem para chamar a atenção para o seguinte aspecto: dentre as dez escolas com maior índice em sua maioria estão classificadas as escolas federais de educação básica. Questionamos sobre o que difere estas escolas em relação às demais escolas públicas. Serão as oportunidades de acesso? As oportunidades educacionais oferecidas em termos de composição do quadro docente, da proposta curricular e do sistema avaliativo? Será resultado do contexto socioeconômico vivido pelos alunos? Qual é a relação entre o que essas escolas de ensino federal gastam com seus alunos e os resultados obtidos? Estas variáveis são suficientes para explicar o desempenho escolar dos alunos avaliados? Quais são as características dessas escolas que fazem a diferença?

Ver tabela.



Curiosamente, também, estas escolas federais têm em suas propostas pedagógicas formas de acesso diferenciadas. Para ingressar nelas os candidatos se submetem à mecanismos formais de seleção para o preenchimento de vagas: processo seletivo e avaliação diagnóstica inicial para nivelamento.

A confirmação dos bons resultados dessas escolas chama a atenção para compreender os diferenciais da política educacional adotada pelo sistema de ensino federal em relação aos demais sistemas de ensino. O curioso é que essas escolas são públicas e, como tais, o acesso não deveria seguir os mesmos critérios utilizados para o acesso aos demais estabelecimentos de ensino? Por que essa diferença? Então, como discutir o direito à educação escolar de qualidade para todos num contexto de acesso diferenciado?

Os dados do Ideb divulgados na internet expressam a existência de uma unificação formal do sistema de ensino brasileiro e, ao mesmo tempo, a sua profunda segmentação e diferenciação interna que tendem a produzir efeitos de destino sobre a trajetória individual dos alunos, isto é, da quase totalidade da população, no contexto de expansão da escolarização brasileira verificada nos últimos anos.

Considerações finais

Foram trazidos à tona neste texto questionamentos que merecem ser pesquisados cuidadosamente, no sentido de elucidar o que torna essas escolas eficazes e se possível, indicar condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (inciso VII do artigo 206 da Constituição Fe-

Classificação das escolas públicas no Ideb 2009 – Dez primeiras				
1°	Recife - PE	Col. de Aplicação do CE da UFPE	Federal	8,0
2°	Rio de Janeiro - RJ	Colégio D. Pedro II	Federal	7,6
3°	Cambuci - RJ	Colégio Estadual Oscar Batista	Estadual	7,4
4°	Santa Maria - RS	Colégio Militar de Santa Maria	Federal	7,3
5°	Salvador - BA	Colégio Militar de Salvador	Federal	7,1
6°	Campo Grande - MS	Colégio Militar de Campo Grande	Federal	7,1
7°	Fortaleza - CE	Colégio Militar de Fortaleza	Federal	6,9
8°	Curitiba - PR	Colégio Militar de Curitiba	Federal	6,9
9°	Fortaleza - CE	Col. Mil. do Corpo de Bombeiros	Estadual	6,8
10	Nazaré da Mata - PE	Escola de Aplicação Prof Chaves	Estadual	6,8

Fonte: INEP – IDEB 2009



deral) para as demais escolas públicas, sem submeter os alunos à processos de seleção para ingresso.

As escolas têm uma grande influência no desempenho dos seus alunos. Realmente faz diferença a escola que eles frequentam. É evidente que não dá para ignorar que o aluno é um insumo importante, que ele interage com outros alunos e com os funcionários da escola, que essas interações de natureza sociopsicológica, em conjunto com a cultura organizacional da escola, são fatores relevantes.

Entretanto, diante de resultados tão diferentes entre as escolas públicas, parece-nos latente o grande desafio da educação brasileira no que diz respeito ao direito à educação: que ele tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não reproduza mecanismos de diferenciação e condições desiguais de escolarização e de acesso, tornando a escola pública brasileira mais democrática.

Maria da Glória Lima Pereira Vernick
Pedagoga e Ten QCO do Colégio Militar de Curitiba

Referências

• BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de janeiro: Campus, 1992.
• BRASIL, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial.
•_____, (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
• CURY, C. R. J. Direito à educação; direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, nº116, p. 245-262, jul2002.
• GOLIN, P. M. O Direito à educação na democracia brasileira e a questão da sua efetividade. Revista da Faculdade de Direito da UFPR., v.43, 2005.
• MARSHALL, T. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
• VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001.
• OLIVEIRA, I. A. R. A Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. Revista Lua Nova, n. 50, p. 160, 2000, v. II.
• OLIVEIRA, R.de P.; ARAÚJO, G. C de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação.
• SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.
• SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
• TROJAN, R.M.Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso.Revista Iberoamericana de Educação,nº 51/1, p.1, 2009.
• UNESCO. (2001) Educação para todos: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação educativa. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf. Acesso em jul2010.



SISMAC

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

Al. Dr. Muricy, 54, 10º andar, Curitiba, Paraná

Gestão É Tempo de Resistir e de Conquistar

Filiado à CUT e à CNTE