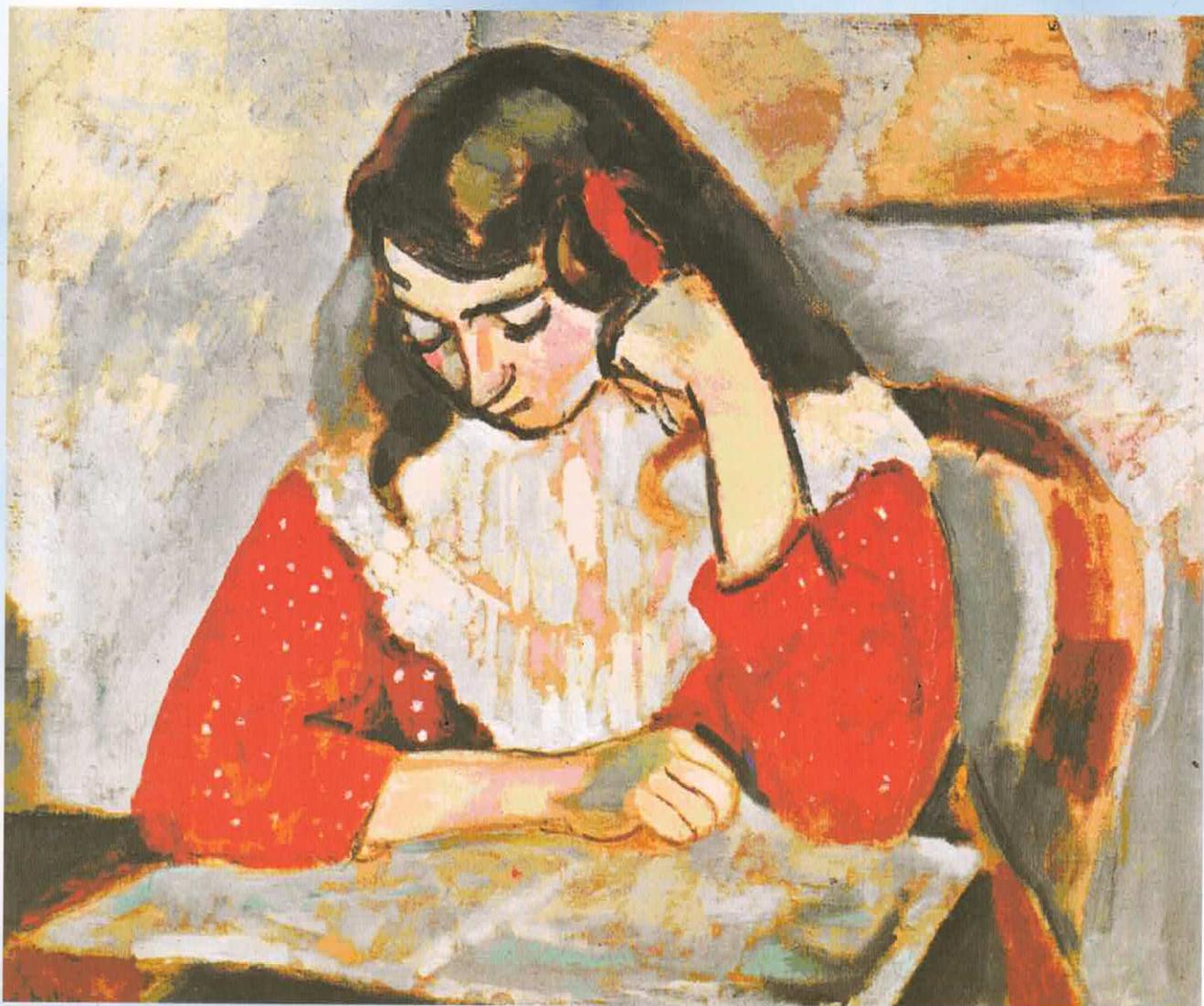


Revista
Chão da Escola





Henri Matisse - A Leitora - 1906.



Índice

Agradecimentos e Apresentação	4 e 5
--	--------------



Letramento e escola: algumas questões	6
--	----------

Angela Gusso



A solução de problemas pelas crianças e o papel do professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental	10
---	-----------

Kelly Cristina Placha | Maria Lucia Faria Moro



Plano Municipal de Educação, Cidadania e Democracia na escola	18
--	-----------

Ana Lorena de Oliveira Bruel | Marcos Ferraz



O trabalho do pedagogo na (re)construção do projeto pedagógico da Escola Pública: um compromisso político com a educação	23
---	-----------

Maria Cristina Elias Esper Stival | Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato



A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos Sistemas Municipais de Ensino	28
---	-----------

Marcos Aurélio Silva Soares



Educação e desigualdades raciais no Brasil	33
---	-----------

Paulo Vinícius Baptista da Silva



Ciclo: uma organização escolar progressista	39
--	-----------

Maria Aparecida da Silva



Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba (1997-2004)	47
---	-----------

Marcia Barbosa Soczek



Dona Tadea de Enriquez - Séc. XVIII - Goya

Agradecimentos

**“Sonho que se sonha só, é só um sonho
que se sonha só, mas sonho que se sonha
junto é realidade ...”**

(Raul Seixas)

A busca incessante de tornar o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba num espaço de luta e resistência da Escola Pública Gratuita e Universal teve início a partir dos sonhos coletivos, construídos por vários companheiros que estiveram e estão presentes no dia a dia compondo a história dessa entidade.

Agradecemos a todos que possibilitaram a produção da 5ª edição da “Revista Chão da Escola”. Em especial a cada professora e professor da Rede Municipal de Ensino pela possibilidade de estarmos sonhando juntos, e, desses sonhos constatarmos tantos projetos e tantas realidades sendo construídas.

Por fim, agradecemos às alunas e alunos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. É, em última instância, por eles que, cotidianamente, sonhamos e lutamos pela construção de um outro mundo democrático e socialista.

Diretoria do SISMMAC

Apresentação

O SISMMAC, Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, concomitante a luta política e de classe, consolida entre suas ações, a busca de reflexão sobre a Educação, o cotidiano das escolas e as condições de trabalho dos professores. Por isso, nossa ação pedagógica tem priorizado estudos referentes às Políticas Educacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Discutir a respeito da natureza do próprio trabalho é uma prerrogativa essencial de qualquer organização sindical que se pretenda legítima. Dessa forma, o SISMMAC prioriza ações de formação, por meio dos trabalhos com grupos de estudos e na realização de Seminários Pedagógicos. Além disso, nossa intervenção junto ao Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e nossa filiação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE – nos credenciam

enquanto entidade que valoriza e defende a escola pública.

Nesse contexto, o lançamento da 5ª edição da “Revista Chão da Escola” é fruto de mais um trabalho coletivo do SISMMAC.

Nesta edição, em que articulam-se textos de profissionais de Universidade e das Redes Públicas Municipais da Educação Básica, e se discutem questões que perpassam as políticas públicas de educação no trabalho do(a) professor (a) no “chão da escola”.

Portanto, nesta edição mantém-se a tradição da “Revista Chão da Escola”, que se consolida como importante referencial para a práxis pedagógica nas escolas municipais, além do enfrentamento das políticas públicas de educação, na construção da tão almejada escola pública de qualidade para todos (as).

Boa Leitura!

Curitiba, 27 de outubro de 2006.

Diretoria do SISMMAC

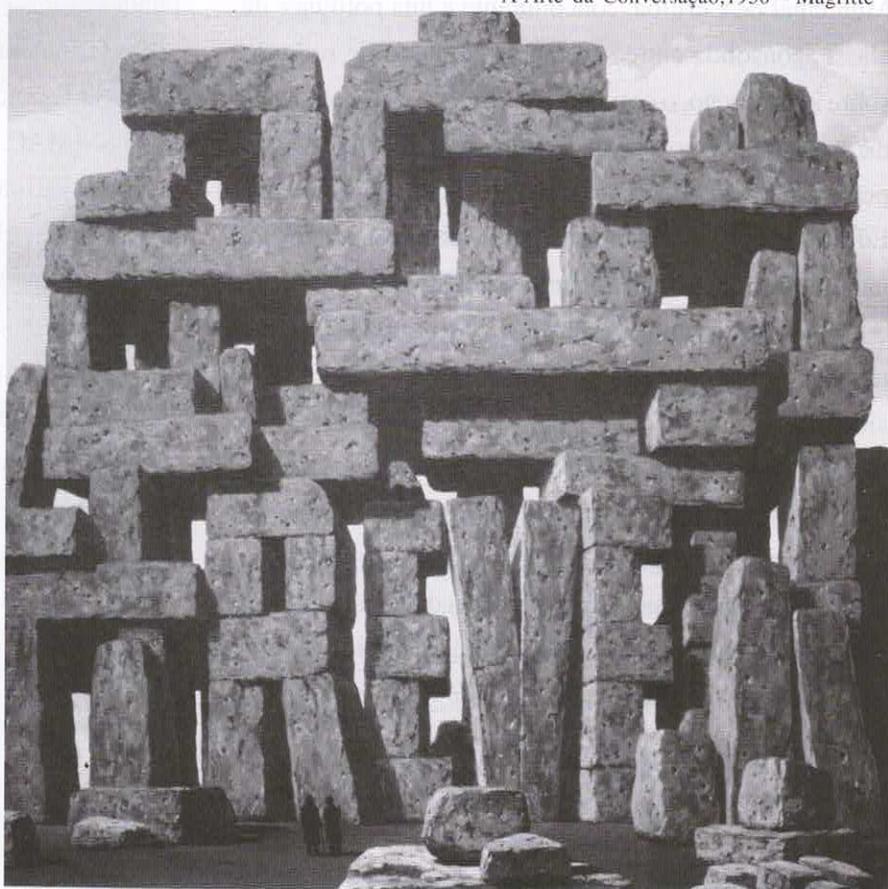
Letramento e escola: algumas questões

Introdução

A questão do encaminhamento de trabalho no ensino de escrita, nas séries iniciais, a partir de meados da década de 80, sofreu um redirecionamento, por isso tem sido objeto de inúmeras discussões ao longo dos últimos vinte anos. Atualmente, devido à divulgação pela imprensa dos resultados revelados por várias avaliações institucionais de leitura e escrita, diversas polêmicas a respeito dessa transformação têm sido levantadas. Entretanto, cabe salientar que os fundamentos responsáveis por tal transformação estão calcados em estudos científicos de bases sólidas o suficiente para tornarem indispensável o rompimento com os modos tradicionais de ensino de língua baseados em concepções de escola, de aprendizagem e de linguagem já superadas.

Particularmente, no que se refere ao ensino da língua escrita em séries iniciais, dois fatores que têm exercido influência sobre a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas brasileiras serão abordados aqui: a introdução, na década passada, do conceito de letramento no campo da educação e a definição de se tomar o texto como verdadeiro objeto de estudo da língua falada e escrita.

O fato é que ambas as questões parecem estar apenas inspirando um novo fazer, porém sem a necessária clareza da nova realidade lingüístico-pedagógica que se instaurou, o que tem produzido uma lacuna perigosa no ensino e aprendizagem de língua materna. A postulação de que o ensino e aprendizagem de língua devem ser centrados no texto tem sido, não raro, compreendida equivocadamente, repercutindo no modo de conduzir esse processo; também a compreensão do que seja, e, especialmente, do modo como promover as condições para o letramento, vêm sendo confundidas.



A Arte da Conversação, 1950 - Magritte

Há um consenso de que assegurar à população a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita é responsabilidade da escola. Pressupõe-se que também é pela escolarização que ocorrerá o desenvolvimento dessas habilidades, de forma a se alcançar o domínio pleno para uso efetivo e competente dessas atividades nas situações sociocomunicativas.

Estudos recentes têm buscado estabelecer relações entre escolaridade e participação efetiva e competente nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, para encontrar indicadores que confirmem essa hipótese, já que esse terreno ainda é obscuro,

pela escassez de pesquisa a respeito da questão. Soares (2003) levanta a hipótese de que as experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto escolar promovem condições básicas que habilitam os indivíduos ao exercício dessas práticas em ambientes não escolares.

Havendo essa influência, é fundamental o modo como se conduz o ato de ensinar e aprender linguagem, sob pena de a escola, ao invés de ampliar as possibilidades de os indivíduos aprimorarem seu grau de letramento, acaba por contribuir para que a grande massa da população continue excluída do acesso aos bens culturais produzi-

dos pela sociedade letrada.

Por tratar-se de um fenômeno multifacetado, tradicionalmente a alfabetização tem sido objeto de estudo de especialistas de áreas diversas – psicólogos, pedagogos, gramáticos, psicopedagogos – que realizam suas análises a partir da referência teórica do seu campo de atuação. Só recentemente, há menos de 30 anos, os lingüistas enveredaram para a produção de literatura a respeito dos temas da alfabetização, ensino de leitura, de escrita, de gramática, trazendo um conjunto de saberes solidamente estabelecido a respeito da natureza, função e usos da linguagem oral e escrita. Esses conhecimentos, com um enfoque qualitativamente diferenciado em relação àqueles oriundos de outras áreas, permitem ao professor criar estratégias de ação mais adequadas, mais produtivas, visto que a aquisição de escrita é um processo eminentemente lingüístico.

Tanto o conceito de letramento como a questão do que significa colocar o texto como objeto de estudo no ensino de língua parecem ser ainda temas merecedores de enfoque, pela falta de compreensão que se percebe no modo como muitos professores e pedagogos têm conduzido sua prática lingüístico-pedagógica. No trabalho de capacitação que ao longo de vários anos vimos realizando com professores da rede pública ou particular, percebemos a insegurança de um grande número deles que, por não terem se apropriado dos conhecimentos produzidos pela Lingüística, não se valem deles para interpretar os problemas que enfrentam em relação ao processo de alfabetização. Tal situação os impede de encontrar alternativas para um encaminhamento de trabalho produtivo, que atinja seu propósito de desenvolver as habilidades necessárias para, gradativamente, o aluno ir se transformando em leitor e produtor competente de textos dos mais variados gêneros, isto é, ir ampliando seu grau de letramento.

Até que ponto há coerência entre os modos como, em geral, nos últimos anos, vem sendo conduzido o processo de alfabetização e os pressupostos teóricos subjacentes à proposta de ensino centrado no uso e reflexão sobre a língua? Qual o papel da escola em relação ao letramento da população? Uma clareza maior sobre tais questões orientaria com maior eficácia os profissionais

“A experiência de práticas de leitura e escrita no cotidiano, bem como os diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que os atos de ler e escrever adquirem sentido são condições efetivas para possibilitar a inserção da criança no mundo da escrita”

Os Companheiros do Medo, 1942 - Magritte



de educação que atuam nas séries iniciais, na busca de conhecimentos indispensáveis para sua práxis.

Alfabetização e letramento

Os dados estatísticos do IBGE, obtidos a partir do censo demográfico referente ao ano 2000, revelam que na década de 90 houve um avanço significativo da população escolarizada. O atendimento no Ensino Fundamental (7 a 14 anos) atingiu quase a totalidade do universo dessa faixa etária – 94,9%. Porém, se por um lado o acesso foi significativamente ampliado, não ocorreu o mesmo com a permanência: 31,2% da população têm apenas uma média de três anos de escolaridade. Como consequência da não democratização do acesso à escola para uma grande parcela da população nas décadas anteriores aos anos 80, atualmente há ainda um número bastante significativo de brasileiros que vivem o drama do analfabetismo;

estima-se um contingente de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos. Além disso, o próprio Ministério da Cultura inclui aproximadamente 50% da população no grupo dos analfabetos funcionais, isto é, pessoas com competências não efetivas e insuficientes para as necessidades e imposições de uma sociedade letrada.

As demandas de uma sociedade mais exigente têm determinado a necessidade de que a meta de “erradicar o analfabetismo” seja ultrapassada. Hoje é interesse social uma maior democratização do acesso à escrita, visto ser esse um fator relevante quando se pensa em estratégias de desenvolvimento social.

Para indicar que apenas o domínio dos aspectos mecânicos da tecnologia do ler e escrever são insuficientes, tem sido utilizado o termo letramento. Foi Mary Kato, em 1986, que se utilizou dessa palavra, porém tomada em sentido diferente daquele definido no *Novo Dicionário Aurélio da Língua*

gua Portuguesa (1986:1024): “Versado em letras, erudito”. A estudiosa lançou mão do termo, associando-o a *literacy*, palavra inglesa originária do latim *littera*, acrescida do sufixo *-cy*, denotando qualidade, condição, estado.

A distinção entre letrado e alfabetizado está assim definida:

(...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES 1998:36)

Em conseqüência dessa distinção, atualmente, a palavra alfabetização vem sendo usada por diversos autores para designar apenas os momentos iniciais do processo sistemático de aprendizagem de leitura e escrita, isto é, o período em que o aprendiz se apropria do conjunto de técnicas da escrita. É na fase escolar inicial que acontece – ou deveria acontecer – a apropriação do código e das competências para codificar fonemas em grafemas, decodificar grafemas em fonemas, bem como manipular os materiais usados para leitura e escrita (lápiz, caderno, borracha, livros, revistas, jornais, folhas de papel, computador, etc.). Tais condições são indispensáveis para que níveis mais elevados de proficiência em leitura e escrita sejam alcançados.

Porém, dados de pesquisa diversos, como Saeb, Enem e Pisa, têm revelado resultados lamentáveis em relação às capacidades leitoras dos alunos brasileiros. Também Ribeiro (2003) cita um trabalho realizado por Jurado a respeito de um estudo exploratório sobre a proficiência, de leitura entre estudantes de 15 anos que freqüentam a escola, atestou que 65% deles ficaram classificados entre os níveis 1 e 2 de leitura, isto é, limitam-se “em localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conheci-

mentos extraídos de experiência pessoal” – apenas 1% atingiu o nível 5, o grau de proficiência desejável.

Os resultados dessas pesquisas suscitam indagação sobre as causas de alunos com oito ou mais anos de escolarização terem apenas alcançado uma capacidade limitada de leitura.

Embora não se possa atribuir apenas à escola a responsabilidade pela formação de leitores – isso cabe também à família, imprensa, igreja, governo, enfim à sociedade como um todo –, cumpre a essa instituição propiciar condições para os indivíduos ampliarem sua experiência de leitores, o que está intrinsecamente atrelado à necessidade de o próprio aluno assumir o papel de sujeito do seu letramento.

Tornar-se sujeito do próprio letramento implica ter oportunidade para escolhas, o que exige a contrapartida de a escola abrir mão do seu autoritarismo. Ainda é prática muito comum a determinação de títulos para serem lidos em períodos pré-estabelecidos, a leitura de literatura como pretexto para realização de tarefas que destroem o texto ao invés de propiciarem o trabalho com o imaginário, a seleção de títulos de obras sem qualidade estética. Outro indicador desse autoritarismo é a ausência na sala de aula de uma gama de gêneros textuais que circulam socialmente e poderia despertar o interesse da criança, o tempo reduzido que se investe em leitura dentro da escola, além do modo como, normalmente, são realizadas as atividades de interpretação de texto, só para citar alguns dos problemas.

Os fatos acima mencionados dizem respeito a algumas das possíveis causas de, em geral, o letramento escolar não vir sendo sucedido como seria desejável. Porém, atualmente, parece ter se agravado o problema no âmbito da alfabetização, como resultado de equívocos no modo como certos princípios teóricos estão sendo transpostos para o ensino.

A concepção interacionista de linguagem

A partir do final da década de 80, um novo paradigma passou a orientar as propostas curriculares impondo um novo fazer pedagógico. No que se refere ao processo de alfabetização, a meta de ensinar o aprendiz a codificar e decodificar, por meio de ativida-

des de treinamento por repetição, deu lugar ao propósito de a escola criar as condições necessárias para o aluno ir se apropriando do sistema da escrita e, simultaneamente, percebendo os usos sociais dessa modalidade de linguagem.

Entretanto, apesar de no seu discurso a escola contemplar categorias de uma visão interacionista, na prática da sala de aula, essas categorias ficam à margem e continuam as atividades tradicionais ou, por outro lado, estas também foram abandonadas, mas sem haver sua substituição por aquilo que seria coerente com os pressupostos teóricos: o uso da escrita em situações reais, acompanhada de práticas de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, para que o aprendiz tenha acesso aos princípios e regras que regem as duas modalidades lingüísticas, além da compreensão dos aspectos discursivos.

Sob a ótica do interacionismo, a linguagem é compreendida como forma de interação humana. Os pressupostos de que os indivíduos ao usarem a língua apenas exteriorizam o pensamento ou de que por meio dela um emissor transmite mensagens a um receptor deram lugar à postulação de que com ela o locutor age sobre o interlocutor, realiza ações e entre eles vínculos são estabelecidos. Essa maneira de conceber a linguagem, ressaltando sua perspectiva sociológica, priorizando o fenômeno da interlocução viva, deve-se especialmente a Bakhtin (1988), cuja postulação define que a realidade fundamental de língua é constituída pela interação verbal e não por um sistema abstrato de formas lingüísticas, conforme acreditam os estruturalistas.

A teoria do signo proposta por esse estudioso faz uma apropriação dialética do pólo da atividade e do pólo do sistema que caracterizam a linguagem humana. Nessa teoria não há negação do sistema, entretanto postula-se que sua estabilidade é apenas relativa; por outro lado, o dinamismo da face da atividade prevê planejamento e uso de estratégias pré-estabelecidas, o que faz com que ela não se apresente totalmente desestruturada.

É razoável supor, portanto, que a não compreensão da dialética entre a face estável e a face dinâmica que uma concepção interacionista confere ao signo seja uma das prováveis razões de a escola não privilegiar

o trabalho com leitura e escrita como formas de interação social.

Essa atitude traz conseqüências negativas, pois ao se retirar a língua de sua esfera real, há o falseamento do caráter dialógico da linguagem, o que significa reduzir a condição de signo, conferida à palavra, para tratá-la meramente como sinal. Por outro lado, a implicação da teoria bakhtiniana de se ensinar língua por meio do trabalho com textos não pode ser entendida como recusa da necessidade de estudo contemplando o trabalho com o código da linguagem, sob pena de se estar negando a face estável do signo.

O que o autor postula para uma explicação mais coerente sobre o fenômeno da linguagem é a necessidade de se buscar uma apropriação dialética entre o pólo do sistema e o da atividade. Portanto, dicotomizar – privilegiando uma ou outra face – é uma distorção da teoria, quando trazida para a práxis do ensino.

Desse modo, valem ser colocadas, a seguir, algumas considerações sobre os momentos iniciais da aprendizagem sistemática de leitura e escrita.

Alfabetizar usando textos ou trabalhando com o código?

Para haver coerência com os pressupostos interacionistas, a resposta a essa indagação será a de que na alfabetização é necessário **conciliar um trabalho simultâneo** com o texto e com as unidades menores da escrita.

Não se pode esperar que um aprendiz leia ou escreva sem aprender a decifração de escrita. Cagliari (1999) alerta que saber decifrar é o segredo da alfabetização, portanto, a preocupação primeira da escola deveria ser com relação à aprendizagem da leitura, ao contrário do que tradicionalmente tem acontecido, dando-se prioridade para o ensino da escrita. Para aprender a ler é preciso conhecer o sistema e o funcionamento da modalidade escrita da linguagem, e isso, apesar de óbvio, com freqüência vem sendo conduzido de modo equivocado.

Para a escrita atingir seus propósitos, foi necessário criar um conjunto de regras para ser partilhados entre os usuários. Assim, o conhecimento dessa convenção é o que permite saber decifrar e, conseqüentemente, alfabetizar-se. Entretanto, muitos profes-

sores ficam inseguros em relação à coerência de se ensinar os alunos a decifram, quando dizem ter assumido uma perspectiva interacionista para o ensino. Essa insegurança na concretização de uma metodologia resulta da compreensão insuficiente dos pressupostos teóricos.

Quando os lingüistas reprovam as metodologias tradicionais por não trabalharem com a língua viva, a crítica diz respeito às falhas decorrentes da prática de atividades mecânicas com palavras e frases soltas ou com os pseudo-textos. Neste caso, a finalidade última é apenas levar o aluno à reprodução de formas lingüísticas, relegando a um segundo plano a existência das diferentes estruturas gramaticais, cada qual com funções próprias, com usos específicos na variada gama de contextos em que ocorrem.

Porém, essa crítica tem sido interpretada como negação da necessidade de haver um trabalho simultâneo, conciliando nas aulas o convívio de textos de diversos gêneros com a explicitação das regras básicas para aprender a decifrar a escrita, passo inicial a fim de que as competências para a compreensão e produção de textos sejam atingidas. Nosso convívio próximo com professores de séries iniciais tem permitido constatar, não raro, essa realidade que tem produzido conseqüências alarmantes: casos de crianças que, apesar de já terem freqüentado alguns anos de escola, não conseguem sequer decodificar algo escrito.

Vale então enfatizar que o convívio com textos variados, publicados em diferentes suportes, permite à criança compreender os usos da escrita. A experiência de práticas de leitura e escrita no cotidiano, bem como os diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que os atos de ler e escrever adquirem sentido são condições efetivas para possibilitar a inserção da criança no mundo da escrita.

Mas, por outro lado, é imperioso o conhecimento do sistema gráfico e para tanto o ponto de partida é o alfabeto; aprender os nomes e o traçado das letras, quais sons estão associados a quais letras, bem como as regras para pronúncia e grafia são exigências básicas. Ainda como requisitos essenciais incluem-se as habilidades de seguir a direção da escrita e as de uso dos seus instrumentos.

A construção de tais conhecimentos pelo aprendiz depende da mediação do adulto

letrado, ou seja, do professor, que deverá, portanto, trabalhar com esses requisitos de forma explícita e sistemática, porém com a clareza de que, embora a alfabetização tenha suas especificidades, é indissociável do letramento.

Considerações finais

A falta de suporte teórico de domínios mais gerais, como os da psicologia e da pedagogia, e de modo mais acentuado ainda os de domínios mais específicos, oriundos das áreas da lingüística, da psicolingüística e da sócio-lingüística, tem exercido influência para a escola, paradoxalmente, acaba por não contribuir efetivamente para que a grande maioria da população que por ela passa atinja um grau de letramento desejável para a sociedade de nossos dias.

Nesse sentido, é essencial que a formação dos educadores contemple os saberes dessas várias áreas do conhecimento, instrumentalizando-os de modo a poderem enfrentar eficazmente o desafio de desenvolver nos jovens e adultos as competências requeridas pela sociedade dos nossos dias em relação ao uso das modalidades oral e escrita da nossa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. & VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bábé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

GUSSO, A. M. *Na prática a teoria é outra*. In: 1º ENCONTRO DO CELSUL, 1995, Florianópolis. *Anais...* 1997, p. 672-677.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

_____. "Letramento e escolarização". Em: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

¹ Mestre em Letras, professora da PUC/PR e professora aposentada da RME de Curitiba.

Kelly Cristine Placha¹ - Maria Lucia Faria Moro²

A solução de problemas pelas crianças e o papel do professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental³

A educação matemática nas séries iniciais de Ensino Fundamental

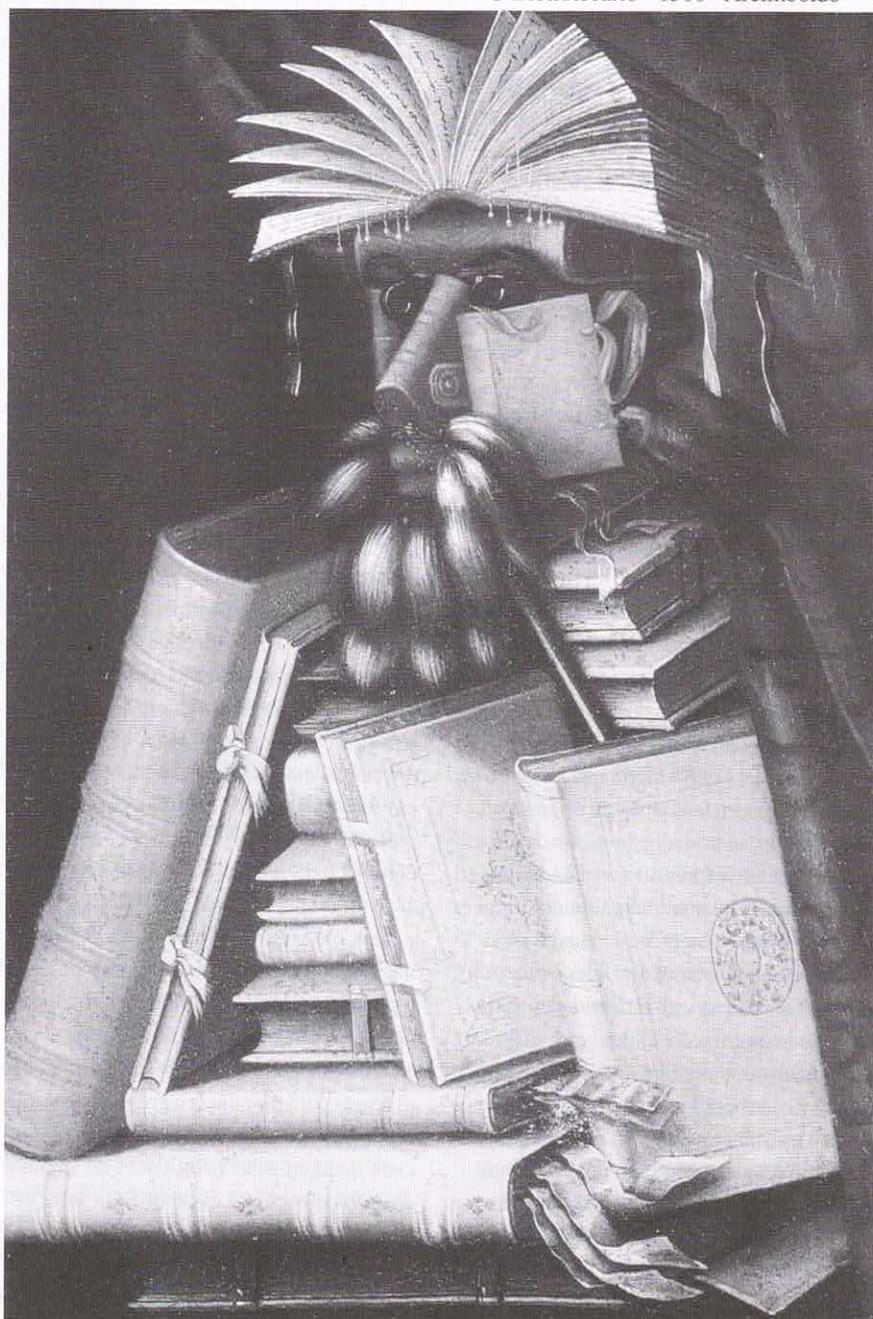
Pesquisas e estudos realizados acerca da aprendizagem dos conceitos matemáticos (Franchi, 1994; Pavanello, 1994; Kamii, 2002) têm demonstrado que compreender esses conceitos exige mais do que o ensino mecânico dos algoritmos e a sua possível aplicação na solução de problemas.

Embora essas pesquisas e esses estudos coloquem em evidência a aprendizagem a partir da construção de conceitos significativos pelas crianças, na maioria das escolas o trabalho com conceitos matemáticos ainda permanece restrito à transmissão, ao armazenamento e à aplicação de informações.

Kamii (2002) pontua que, no ensino tradicional da Matemática, muitos professores continuam mostrando às crianças como somar, subtrair, multiplicar e dividir e, então, apresentam problemas semelhantes para que as crianças possam praticar os algoritmos aprendidos anteriormente. De acordo com a autora, esse modelo de “ensinar Matemática”, centrado na memorização não-significativa dos conteúdos, faz com que as crianças passem uma grande parte do tempo das aulas aplicando fórmulas e efetuando operações sem refletir sobre os seus significados.

Ainda hoje, em muitas salas de aula, esse modelo de educação vem sendo vivenciado pelas crianças e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, prevalecendo a idéia de que a realização de grande quantidade de exercícios leva ao conhecimento do conceito matemático trabalhado. Essa prática estaria perfeitamente adequada, se aprender fosse sinônimo de decorar, memorizar e, em seguida, repetir as informações, aplicando-as em exercícios de fixação.

O Bibliotecário - 1566 - Arcimboldo



Com base nessa concepção, que privilegia o ensino de técnicas, Pavanello (1994) pontua que a prática pedagógica utilizada por muitos professores em sala de aula reserva aos alunos um papel passivo, pois o trabalho em sala de aula enfatiza a aplicação de modelos ensinados pelo professor. Essa prática, segundo a autora, não leva em consideração a capacidade de os alunos construírem e reconstruírem os conceitos matemáticos. Além disso, não possibilita ao aluno pensar e refletir sobre as atividades que está desenvolvendo, permitindo-lhe apenas encontrar a resposta correta estabelecida previamente pelo professor.

Em relação ao ensino da Matemática dentro da perspectiva tradicional, Franchi (1994) pontua que muitos dos professores e pesquisadores envolvidos com a educação matemática sabem que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, parte do ensino da Matemática ainda permanece centrada no ensino das operações com números naturais. Segundo a autora, o estudo da Matemática é assim conduzido, geralmente, de forma muito limitada:

Introduzem-se os algoritmos das operações por meio de etapas que avançam, sucessivamente, de casos, supostamente mais fáceis, para os mais difíceis. Esse percurso prolonga-se por um longo período de tempo, nem sempre garantindo ao aluno eficiência na execução das técnicas ensinadas e dificilmente a compreensão dos processos nelas envolvidos.

Acompanhando esse ensino, introduzem-se os clássicos problemas verbais escolares (FRANCHI, 1994, p. 29).

Esse tipo de situação tem gerado uma grande preocupação, não só nos educadores, como também nos pesquisadores em educação matemática.

Professores e pesquisadores vêm observando a grande dificuldade das crianças em compreender os conceitos matemáticos. Em geral, nas aulas de Matemática, destina-se pouco ou quase nenhum tempo para que as crianças possam pensar, refletir, analisar e compreender os conceitos trabalhados, já que a ênfase do ensino está pautada nos algoritmos convencionais³ e as crianças têm que dominar técnicas de cálculo que, em geral, não têm sentido para elas.

Nesse contexto, passa despercebido o fato de que a técnica pode ser esquecida, se

não tem sentido, enquanto, quando a criança reflete e compreende o que faz, pode generalizar essa relação para outras situações.

Zunino (1995) aponta para a necessidade de mudança do enfoque dos algoritmos que, em geral é feito na escola. Segundo a autora (1995), para os adultos parece óbvio que existe uma única maneira de representar as adições, subtrações, multiplicações e divisões. No entanto, estudos (Sinclair, 1990; Vergnaud, 1991; Papert, 1994; Franchi, 1999; Smole e Diniz, 1999; AVA, 2002) têm demonstrado que as crianças têm suas próprias idéias com relação à apresentação dessas operações, possibilitando-lhes avaliar suas estratégias, compará-las com as estratégias utilizadas pelos colegas e discutir a eficácia de cada uma delas, até que possam compreender os algoritmos convencionais.

Uma proposta diferenciada para a educação matemática deveria possibilitar a construção dos conceitos em situações significativas, pois, somente desta forma, os conceitos matemáticos podem ser compreendidos pelas crianças.

Piaget (1973), como foi dito antes, já indicava que a aprendizagem só é possível quando há assimilação ativa por parte da criança que está aprendendo. De acordo com o autor, o processo de construir e reconstruir conceitos implica ações e operações a serem elaboradas pelos aprendizes e que, assim, não são transmissíveis às crianças.

Em relação a esse papel ativo da criança na construção dos conceitos, Kamii (1990) pontua que a aprendizagem significativa requer participação ativa e autônoma das crianças, ressaltando também que a escola ainda permanece muito mais preocupada em transmitir informações e técnicas do que em trabalhar com a construção dos conceitos pelas crianças. A autora assim argumenta:

O ensino de técnicas operatórias que precede a apresentação de problemas verbais, na maioria dos livros, em vez de situações significativas para a criança, é uma manifestação da convicção de que sem essas técnicas as crianças não conseguirão raciocinar aritmeticamente. A aritmética não nasce da técnica, e sim da capacidade que a criança possui de pensar logicamente (KAMII, 1990, p. 47).

Todas essas reflexões evidenciam a ne-

cessidade de revisão do modelo de educação para o ensino da Matemática, apontando em direção à elaboração de uma prática pedagógica diferenciada que possibilite a construção de conceitos significativos pelas crianças, promovendo o pensar com autonomia e permitindo à criança ser o sujeito ativo de sua aprendizagem.

A importância do papel ativo das crianças no processo de aprendizagem tem destaque também nos estudos de Starepravo (1997), juntamente com indicações da necessidade de reavaliar o papel do professor e a prática pedagógica desenvolvida pela escola, visando à construção de conceitos significativos:

A escola na qual o professor expõe os conteúdos, mesmo que seja lançando mão de técnicas tidas como modernas e inovadoras, não é uma escola ativa, não considera que a aprendizagem só ocorre mediante a ação dos alunos. Não se trata de uma ação apenas física ou totalmente direcionada pelo professor, mas se trata de uma ação mental, impulsionada pelo desejo da descoberta. Não existe ação mental quando recebemos informações prontas e aplicamos em exercícios escolares, a ação mental só ocorre quando colocamos o novo em relação com aquilo que já conhecemos (STAREPRAVO, 1997, p. 45).

Além disso, as crianças trazem para a escola uma quantidade de conhecimentos construídos através das experiências que vivenciam. Esses conhecimentos são necessários para a construção dos conceitos matemáticos; no entanto, esses conhecimentos e experiências são geralmente desconsiderados pela maioria dos professores, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sob a perspectiva da relevância do conhecimento prévio no desenvolvimento de novos conhecimentos, Piaget (1973) enfatiza que em uma situação de aprendizagem tem-se que levar em consideração as estruturas e os conhecimentos prévios da criança para que possam ser propostas as atividades, possibilitando à criança avançar conceitualmente para o nível seguinte.

Piaget (1973) destaca que a aprendizagem é uma organização dos esquemas que a criança dispõe e utiliza na tentativa de responder a um problema.

Cabe ao professor, nesse contexto, criar as condições adequadas de ensino para garantir uma aprendizagem significativa, planejando atividades que desafiem à criança a busca de soluções. Piaget (1973) considerava que a aprendizagem é provocada pelas situações que são apresentadas para a criança e para as quais ela não encontra, de imediato, uma resposta.

Com relação à construção do conhecimento, Piaget (1973; 1975) destaca que a formalização dos conceitos não deve acontecer precipitadamente, ressaltando que é a ação da criança que a faz construir os conceitos e compreendê-los. No entanto, explicita que é papel do professor elaborar e propor as situações que a colocam em desafio e lhe possibilitem a reflexão. Piaget assim considera:

Cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente. Isto obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno (PIAGET, 1975, p. 89).

Nesse aspecto faz-se necessária a mudança da cultura e das práticas escolares em relação ao erro, permitindo não só que ele apareça, mas, principalmente, que seja reconhecido como parte integrante do processo de aprendizagem. O erro do aluno, em geral, fornece dados para que o professor possa diagnosticar e compreender o processo de construção dos conceitos pelos alunos.

Partindo dessa concepção, de acordo com Meira (1993, p.19), a educação matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental deveria favorecer as crianças "uma compreensão do significado, estrutura e função dos conceitos matemáticos; uma competência mínima para construir abordagens matemáticas para problemas e situações e, a apreciação da atividade matemática enquanto prática cultural".

Com essas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, percebe-se a importância de uma prática de sala de aula que envolva a solução de problemas, num ambiente em que o professor valorize a participação ativa das crianças na elaboração de estratégias de solução, na descoberta das relações entre os conceitos matemáticos, desafiando-as a produzir diferentes soluções para um mesmo problema e provocando-as para que evoluam

na elaboração de sua compreensão do conceito matemático trabalhado.

Zunino (1995) expõe a necessidade de propor às crianças variadas situações para as quais necessitem utilizar um mesmo conceito, para que as crianças possam comparar as estratégias utilizadas por elas e pelos colegas, analisando as semelhanças e diferenças entre as várias situações que requerem o mesmo raciocínio.

Nesse aspecto, esta pesquisa poderá oferecer subsídios para que os professores possam valorizar, analisar e compreender as soluções notacionais de seus alunos durante o trabalho com as situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Pretende-se com este estudo, portanto, oferecer aos professores resultados que possibilitem um conhecimento aprofundado das estruturas multiplicativas do tipo produto de medidas, para melhor conhecimento do processo de aprendizagem da criança, permitindo ao professor ajustar de maneira permanente a sua intervenção pedagógica em sala de aula.

Spinillo (1995) já ponderava em seus estudos que a análise das estratégias de cálculo das crianças era algo complexo, porém, necessário. Segundo a autora, essas estratégias de cálculo refletem o modo de pensar das crianças e as relações que elas estabelecem sobre dados contidos em um problema ou em uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Esses aspectos são essenciais para um ensino que objetive mais do que o uso mecânico dos algoritmos por parte dos alunos, pois possibilita ao professor compreender o processo de aprendizagem de seus alunos ao direcionar suas intervenções para que eles possam avançar sua compreensão acerca dos conceitos matemáticos.

Nesse contexto, Vergnaud (1991) destaca a importância do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, assinalando que o conhecimento do professor não pode ser um simples entendimento geral da inteligência e do comportamento da criança; implica também um conhecimento profundo do que se vai ensinar e das relações desse conteúdo com a atividade possível da criança.

Solução de Problemas

Nas últimas décadas vem-se observando um intenso movimento de investigação sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e sobre os processos de ensino-aprendizagem em relação à educação matemática.

Schliemann e Carraher (2003) destacam que atualmente existe uma grande preocupação por parte dos professores e dos pes-

quisadores em relação à aprendizagem da Matemática, uma vez que a realidade de muitas salas de aula está bastante distante de uma prática que favoreça a construção dos conceitos pelas crianças. De acordo com os autores:

Existe uma convergência de opiniões em relação à aprendizagem da matemática, vista atualmente como uma construção da criança e não como resultado de um simples processo de transmissão. Em lugar da memorização e da utilização mecânica de algoritmos, visa-se, com atividades de ensino, promover a compreensão de princípios e de relações matemáticas por parte da criança. (SCHLIEMANN e CARRAHER, 2003, p. 7).

Nesse contexto, indicações sobre mudanças necessárias no trato das quatro operações e no trabalho com a solução de problemas (Sinclair, 1990; Vergnaud, 1991; Franchi, 1994; Zunino, 1995; Smole e Diniz, 1999) têm sido defendidas por professores e pesquisadores em educação matemática, pois, afinal, tradicionalmente os problemas não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino.

Estudos realizados por Smole e Diniz (1999) apontam que grande parte dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental utiliza a solução de problemas como exercícios de aplicação de técnicas operatórias.

De acordo com as autoras, em muitas salas de aula, a solução de problemas continua sendo utilizada após o ensino dos algoritmos convencionais, com o intuito de verificar se as crianças aprenderam a utilizar os procedimentos ensinados pelo professor para a solução dos algoritmos.

Nas práticas de ensino mais tradicionais, os problemas são propostos pelo professor com a finalidade de verificar a aprendizagem e a aplicação de conceitos, algoritmos, propriedades e outros fatos da Matemática. Franchi (1994) ressalta que muitos livros didáticos favorecem essa prática quando os problemas são apresentados por capítulos, reduzindo-os assim a exercícios de mecanização e aplicação de fórmulas e algoritmos.

Starepravo (2001) pontua que, em geral, a atividade de solução de problemas aparece após o ensino do algoritmo, com o intuito de verificar a compreensão que a criança apresenta do algoritmo trabalhado. Segundo a autora, essa atividade, que tem como base modelos previamente estabelecidos pelo professor, dificulta a construção dos

conceitos pelas crianças, que acabam por empregar as técnicas ensinadas pelo professor.

Nesse contexto, percebe-se que a prática mais freqüente em relação à solução de problemas consiste no ensino de um procedimento, conceito ou técnica e na apresentação aos alunos de um problema para avaliar se são capazes de utilizar os recursos aprendidos.

Para as crianças que solucionam problemas nesse contexto, a preocupação está centrada na descoberta do algoritmo correto a ser empregado, utilizando todos os dados numéricos que aparecem no problema. Nessa prática desenvolvida em sala de aula, muitas vezes, as crianças realizam esse procedimento e não refletem sobre o problema proposto.

Repensar sobre essa concepção de ensino e de aprendizagem é um dos primeiros passos que os professores e os pedagogos que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem dar em direção a uma mudança nos procedimentos de trabalho em sala de aula.

Dentro de uma perspectiva de construção de conceitos significativos, a solução de problemas é um dos caminhos para o processo do ensino e da aprendizagem da Matemática. Sendo assim, os problemas sempre devem gerar desafios para as crianças, propiciando também que os conhecimentos construídos anteriormente sejam questionados e reelaborados.

Nesse contexto, pesquisas (Vergnaud, 1991; Charnay, 1996; Smole e Diniz, 1999) indicam que os problemas deveriam desafiar a criança a lançar mão de seus conhecimentos a elaborar estratégias para a sua solução.

Charnay (1996) toma como base a perspectiva piagetiana e destaca o papel da ação da criança no processo de aprendizagem. O autor enfatiza que só existirá aprendizagem quando a criança se der conta de que tem um problema para resolver e quando reconhecer que o novo conhecimento que irá elaborar é uma resposta àquele problema.

Zunino (1995) defende que os problemas propostos pelos professores às crianças devem realmente apresentar um desafio, possibilitando à criança elaborar uma estratégia de solução, permitindo-lhe estabelecer relações que ainda não tinha estabelecido. A autora (1995) ressalta também a importância e a necessidade de tomar sempre como ponto de partida os problemas, em vez do trabalho com algoritmos sem significado aparente. Dessa forma, para Zunino (1995, p. 69), as crianças "... pode-

riam 'fazer matemática' em lugar de ver-se reduzidas a aplicar procedimentos que não compreendem".

Smole e Diniz (1999) pontuam que para uma criança, assim como para um adulto, um problema é toda a situação para a qual não encontra solução imediata, precisando então utilizar os conceitos que já tem em conexão com os recursos que dispõe no momento, estabelecendo um elo entre os dados de partida e o objetivo a atingir.

Com relação à compreensão dos conceitos, Vergnaud (1991) aponta que um problema demanda a realização de uma seqüência de ações e representações para que o resultado seja encontrado, pois, a solução não aparece inicialmente, sendo possível para a criança ir construindo a compreensão dos conceitos trabalhados.

Ressalta-se ainda o fato de que muitos estudos e pesquisas (Sinclair, 1990; Vergnaud, 1991; Papert, 1994; Franchi, 1999; Smole e Diniz, 1999; AVA, 2002) têm evidenciado que a solução de problemas contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático, uma vez que, para encontrar a solução do problema proposto, a criança tem que refletir e elaborar a melhor estratégia de cálculo. Além disso, nesse contexto, a criança atribui sentido aos princípios e às relações que são essenciais para a compreensão dos conceitos matemáticos.

Em relação à construção de conceitos significativos pelas crianças, Papert (1994) já indicava, em seus estudos, que a aprendizagem significativa das crianças só acontece a partir da solução de problemas e do estabelecimento de relações com as experiências vividas anteriormente.

Vergnaud (1991) destaca também que, em se tratando do processo de aprendizagem, é fundamental que a criança construa o seu conhecimento na solução de problemas e que, nesse processo, a intervenção do professor torna-se indispensável:

É necessário que os conhecimentos que a criança adquire sejam construídos por ela mesma, em relação direta com as operações que é capaz de fazer sobre a realidade, com as relações que pode adaptar, compor e transformar, com os conceitos que constrói progressivamente. Isto não quer dizer que o papel do professor seja de pequena importância, ao contrário: o valor do professor reside justamente na sua capacidade de estimular e utilizar a atividade da criança (VERGNAUD, 1991, p. 9).

No entanto, como delineamos antes, o

ensino tradicional de conceitos matemáticos apresenta ênfase excessiva na solução de algoritmos convencionais, e as práticas da sala de aula revelam que o trabalho com algoritmos convencionais para a solução de problemas ainda prevalece no ensino da Matemática.

Estudos complementares do AVA (2002) fazem uma reflexão acerca do ensino de algoritmo escolar:

As investigações educacionais e as diferentes experiências docentes há muito vêm demonstrando que mesmo os alunos que acertam uma conta empregando um algoritmo escolar, não necessariamente compreendem os princípios matemáticos que possibilitaram a criação daquele algoritmo e que nele se ocultam. Mesmo esses alunos acabam encontrando dificuldade para saber em que situações cada algoritmo poderá ser empregado. Os estudos revelam ainda que, embora o cálculo oral e/ou escrito no padrão escolar permita resolver diferentes situações, aprender procedimentos de cálculos isolados por si só, não promove o contato com as idéias e com os modos de pensar fundamentais da matemática, não garantindo, por decorrência disso, que os alunos sejam capazes de enfrentar mesmo as situações matemáticas mais simples surgidas em contexto diferentes (PARANÁ/SEED – AVA 2000, 2002, p. 2).

A dificuldade na compreensão e na utilização dos algoritmos convencionais também é pontuada por Vergnaud (1991). De acordo com o autor, as crianças, mesmo conhecendo os algoritmos convencionais, quando se deparam com problemas do cotidiano usam predominantemente procedimentos pessoais de solução que lhes sejam significativos, pois esses procedimentos permitem que compreendam o que fizeram e sejam capazes de explicar a estratégia utilizada.

A aprendizagem matemática fundamentada nessa concepção, de acordo com Kamii (2005), é precisamente o tipo de aprendizagem que requer que a criança seja colocada em desafio e em questionamento constante, fazendo-a refletir ao buscar solucionar os problemas.

Kamii (2005) diz que a solução de um problema propicia à criança momentos em que é estimulada a verbalizar seu pensamento matemático e a justificar a estratégia de solução elaborada, resolvendo pontos de

vista conflitantes, sendo também levada a formular explicações para questionar ou validar uma solução encontrada por ela ou por uma outra criança da sala de aula, para que, de fato, possa construir o seu conhecimento.

Os estudos complementares do AVA (2002) trazem uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem da Matemática, utilizando a solução de problemas:

Nos últimos anos, um número considerável de pesquisas nas salas de aula de matemática em vários países tem demonstrado que os alunos melhoram a sua aprendizagem – podendo até mesmo inventar métodos, encontrar soluções ou decidir sobre a melhor estratégia de manejar uma determinada situação – quando, durante o processo de ensino-aprendizagem, eles são desafiados a levantar hipóteses, testá-las, jogar e investigar coisas como um detetive, contando sempre com os ouvidos e olhos atentos do professor, que, em diferentes circunstâncias, usa a voz não apenas para dar informações, mas principalmente para questionar, confrontar e problematizar os argumentos apresentados (PARANÁ/SEED – AVA 2000, 2002, p. 2).

A solução de um problema coloca as crianças diante de um desafio para o qual os conhecimentos que possuem nem sempre são suficientes para respondê-lo, exigindo delas a busca de procedimentos e a construção de novos saberes. Nesse contexto, pode-se concordar com Polya (1978) quando afirma que:

Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade susceptível, poderão gerar gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, a sua marca na mente e no caráter (POLYA, 1978, p. 87).

Nessa perspectiva de aprendizagens significativas, provocadas pela solução de problemas, a criança está a todo o momento

tomando decisões e compreendendo de fato os conceitos matemáticos que utiliza não só na escola, mas também na sua vida diária. Dessa forma, o ensino da Matemática estaria contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria.

Kaňii (1990) faz uma reflexão sobre o papel da autonomia na aprendizagem e aponta sua necessidade para a formação de cidadãos conscientes do seu papel perante a sociedade.

Compreendendo-se que a construção dos conceitos matemáticos consiste em um processo de estabelecer relações entre valores ou grandezas pelas crianças, a solução de problemas deve ser utilizada como recurso fundamental no ensino da Matemática, antes que sejam ensinadas as técnicas ou algoritmos de solução das operações específicas ali necessárias.

Quando se propõe à criança a solução de um problema e não de uma conta isolada, estimula-se a produção de procedimentos próprios de cálculos. Além disso, estudos confirmam (Piaget, 1973; Polya, 1978; Vergnaud, 1991) que só ocorre a aprendizagem quando a criança percebe que existe um problema para ser resolvido. É nesse contexto de estreita relação com as situações que dão sentido ao conceito que os conceitos matemáticos podem ser de fato compreendidos.

De acordo com uma perspectiva de educação matemática pautada na problematização, Starepravo (1997) define que:

Quando trabalhamos a partir de problematizações, abrimos as possibilidades de aprendizagens uma vez que os conteúdos não são tidos como fins em si mesmos, mas como meios importantes e essenciais na busca de respostas. Assim os problemas têm a função de gerar conflitos cognitivos nos alunos, que provocam a necessidade de empreender uma busca pessoal (STAREPRAVO, 1997, p. 45).

Cabe ao professor, ao trabalhar com a solução de problemas, levar a criança a pensar e a identificar o pensamento que ela desenvolve, acompanhando-a para que possa intervir e provocar a construção do conhecimento.

Sinclair (1990) destaca a importância da realização de estudos que tenham como foco

principal a compreensão dos conceitos e das relações matemáticas estabelecidas pela criança, na solução do problema, para que o professor possa intervir no processo de aprendizagem e a criança evolua na compreensão do conceito.

Portanto, é a partir dessa perspectiva que esta pesquisa considera a aprendizagem como um processo de construção de conceitos e relações pelas crianças e que o trabalho com conceitos matemáticos deve partir da proposição de problemas.

A solução de um problema constitui-se, assim, um caminho para o ensino e a aprendizagem da Matemática e deve permitir às crianças: elaborar estratégias próprias de cálculo, percebendo que existem estratégias diferenciadas para solucionar um mesmo problema; elaborar e compartilhar procedimentos de solução, confrontando e argumentando, com os colegas e com o professor; compreender o erro como parte do processo de construção e compreensão dos conceitos matemáticos; analisar os dados para a solução do problema, percebendo que, em alguns casos, a falta de dados inviabiliza a solução dele e, enfim, elaborar estratégias de cálculo, num constante processo de reflexão, compreensão e reelaboração de conceitos.

As Soluções dos problemas pelas crianças e o papel do professor

Estudos e pesquisas (Vergnaud, 1983; Carraher, Carraher e Schliemann, 1989; Brito e Taxa, 1999; Smole e Diniz, 1999; Schliemann, 2003) vêm destacando a importância de o professor conhecer o nível de compreensão que as crianças possuem dos conceitos matemáticos, bem como apoiar-se nas estratégias próprias de cálculo e nas soluções notacionais produzidas por elas, intervindo, de maneira provocativa, para que as crianças possam avançar na compreensão de tais conceitos.

Com relação a essa questão, Brito e Taxa (1999) ressaltam que o único modo de conhecer como as crianças solucionam problemas é analisando os procedimentos por elas utilizados quando solucionam problemas verbais e quando utilizam papel e caneta.

Nesse contexto, Schliemann (2003) aponta que reconhecer o desenvolvimento e o uso do raciocínio matemático nas estratégias utilizadas pelas crianças e nas atividades que desenvolvem diariamente é um passo

que o professor pode dar, a fim de propor atividades de ensino mais adequadas.

Smole e Diniz (1999) indicam que as estratégias de cálculos utilizadas pelas crianças fornecem dados fundamentais para que o professor possa elaborar e diagnosticar a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.

As autoras acrescentam que, quando a criança tem liberdade para utilizar suas estratégias de cálculo, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem e intervir sempre que necessário, ajudando a criança a avançar na sua compreensão dos conceitos matemáticos.

Dessa forma, é possível perceber que devido à prática desenvolvida em sala de aula no ensino tradicional, que ainda privilegia o ensino dos algoritmos por meio da realização de grande quantidade de exercícios de fixação e memorização antes da solução de problemas, perde-se a oportunidade de as crianças apresentarem raciocínios novos, levantarem hipóteses e validarem um resultado encontrado, argumentando com os colegas e defendendo o seu ponto de vista na solução de um problema.

A literatura tem mostrado que o conhecimento matemático não se constitui em um conjunto de fatos a serem memorizados. Destaca, também, que a ação pedagógica do professor, conforme uma concepção de construção de conceitos significativos deve partir da premissa de que o conceito não pode ser transmitido às crianças; ao contrário, necessita ser ativamente construído por elas, com a intervenção do professor, num processo em que a aprendizagem passa a ser percebida e vivenciada como um processo de construção.

Vergnaud (1983) pontua em seus estudos que, ainda que as concepções, as estratégias e as representações das crianças sejam parcialmente incorretas, elas podem ser utilizadas para a solução de problemas simples, para passar, mais tarde, à construção de procedimentos e de conceitos mais próximos daqueles que são considerados soluções universais.

A teoria dos campos conceituais, para Vergnaud (1983), fornece aos professores um quadro para estes trabalharem com uma variedade de situações em níveis diferentes, o que poderia auxiliá-los a fazer com que as crianças evoluam lentamente, mas, significativamente, na construção dos conceitos trabalhados.

Vergnaud (1991) assinala ainda que, na

solução de problemas de aritmética, as crianças encontram dificuldade para a compreensão dos conceitos. O autor ressalta que é em termos de esquemas que é preciso que o professor valorize a escolha de um procedimento utilizado pela criança para a solução de um problema, em um quadro em que há muita possibilidade de escolha.

Carraher, Carraher e Schliemann (1989) ressaltam em seus estudos a necessidade de valorizar as elaborações matemáticas próprias das crianças e, aliá-las às formas convencionais escolares de representação dos conceitos matemáticos.

Nesse contexto, as soluções notacionais das crianças devem ser compreendidas e analisadas para, a partir delas, entender o que a criança está compreendendo do conceito matemático que está sendo estudado, no caso específico desta pesquisa as estruturas multiplicativas do tipo produto de medidas.

O ensino, partindo das soluções notacionais e verbais utilizadas pelas crianças, poderá auxiliá-las no desenvolvimento de formas mais efetivas de operar com o raciocínio matemático.

No entanto, apesar de as crianças utilizarem cálculos mentais na solução de problemas cotidianos, Carraher, Carraher e Schliemann (1989) mostram que elas não conseguem utilizá-los na solução de problemas escolares, não encontrando nas técnicas que a escola ensina semelhança com os cálculos mentais que utilizam para a solução de problemas do seu dia-a-dia.

Com relação ao ensino dos algoritmos convencionais, Franchi (1999) faz uma reflexão, priorizando o trabalho em sala de aula com a utilização de procedimentos próprios elaborados pelas crianças para a solução e compreensão dos problemas:

Os procedimentos canônicos ou estandarizados não correspondem diretamente aos processos cognitivos envolvidos na sua resolução e, portanto, não podem ser ensinados diretamente. (...) Ao nosso ver, uma condição indispensável é que o aluno se aproprie da situação. Para essa apropriação é essencial que ele possa utilizar seus próprios procedimentos a partir da representação que ele faz da situação (FRANCHI, 1999, p. 189).

Além disso, Carraher, Carraher e Schliemann (1989) comprovam que, quando utilizam estratégias próprias de cálculo, as crianças têm maior facilidade para com-

preender e explicar o procedimento utilizado.

Franchi (1999) aponta em seus estudos a importância da socialização dos procedimentos elaborados pelas crianças entre todas as crianças da sala de aula. Trabalhar em pequenos grupos faz com que as crianças percebam a existência de diferentes procedimentos de cálculo, bem como possam estar avaliando e questionando os procedimentos apresentados pelos colegas:

A discussão e socialização desses procedimentos em classe é fundamental para a investigação dos conhecimentos em ação mobilizados na produção desses procedimentos, facilitando, no momento oportuno, a percepção pelos alunos das relações entre os vários procedimentos e a avaliação da maior ou menor eficiência e economia de cada um deles (FRANCHI, 1999, p. 189).

Moro (1998) lembra, a partir de Vergnaud, que é fundamental, na aprendizagem dos conceitos matemáticos, trabalhar integradamente a solução notacional correspondente como um componente necessário à elaboração conceitual em jogo. A autora ressalta que nesse processo de intervenção é essencial que o professor acompanhe as estratégias espontâneas das crianças para, a partir delas, instigar sua progressão para a elaboração de estratégias mais avançadas, partindo sempre dos esquemas de ação que a criança dispõe.

Nessa perspectiva, o ensino deve utilizar os procedimentos e as estratégias próprias das crianças como ponto de partida para o trabalho com os conceitos matemáticos, considerando sempre os significados atribuídos pelas crianças a essas formas de representação.

Nesse contexto é preciso reconhecer que as crianças precisam de tempo para compreender os conceitos e as idéias matemáticas trabalhadas em sala de aula. Cabe então ao professor, de acordo com Kamii (2002), criar as condições adequadas de ensino para que a aprendizagem possa acontecer.

Um desses caminhos, apontado por Vergnaud (1983) e já descrito anteriormente, é o trabalho com a solução de problemas em sala de aula, circunstância em que o professor poderá estar interferindo no processo construção e reconstrução dos conceitos pelas crianças.

De acordo com o autor (1991), somente

o conhecimento dos esquemas conceituais que as crianças vão construindo progressivamente em relação aos conceitos matemáticos é que permite ao professor intervir de forma adequada no processo de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, a sala de aula pode tornar-se um espaço provocativo, explorando situações em que as crianças realmente aprendam sob a intervenção do professor. Moro (1998) propõe que, nesta sala de aula, o papel do professor deve ter as características de orientador, de mediador e de provedor de desafios interessantes, intervindo de forma adequada, para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa.

Piaget (1973) escreve sobre três princípios gerais para o ensino da Matemática em sala de aula, que permitem ao professor refletir sobre a sua prática e sobre o processo de aprendizagem das crianças.

O primeiro princípio diz que a compreensão de uma noção ou de uma teoria implica na sua reinvenção pelo sujeito. Então, o professor tem que organizar situações que possibilitem a busca de solução por parte das crianças, fornecendo os recursos necessários e compreendendo que o processo de construção é individual e solitário, ou seja, o professor cria as condições e quem constrói o conhecimento é a criança, no seu tempo e de acordo com os esquemas que já construiu e é capaz de compreender.

O segundo princípio enfatiza que a criança é capaz de fazer e compreender em ação, tomando consciência de suas ações; além disso, ressalta a importância do trabalho em grupo durante o qual as crianças e o professor, ao trocarem informações, são capazes de ampliar os conceitos que estão sendo trabalhados.

O terceiro princípio fala sobre o papel da formalização dos conceitos que, conforme o autor, deve vir sempre como a finalização de um processo construído e não como ponto de partida para o trabalho com uma noção ou conceito. A formalização tem o seu momento específico e não pode ser prematura.

Moro (1998) ressalta também que, como a construção do conhecimento acontece nas trocas entre as crianças, estas aprendem em interação umas com as outras, em pequenos grupos ou grupos maiores. Para tanto, deve o professor propor e favorecer situações de aprendizagem que permitam essas trocas entre as crianças.

Kamii (1990) pontua que, em uma situação de aprendizagem, é papel do professor a proposição, a orientação e aplicação de

problemas, criando as condições necessárias à construção do conhecimento.

O objetivo dessa forma de atuar do professor seria o de incentivar as crianças à busca de novas estratégias de cálculo, o que é fundamental para provocar avanços no processo de construção dos conceitos por essas crianças e na elaboração de estratégias mais eficazes.

Vergnaud (1991) enfatiza a importância do trabalho realizado pelo professor em sala de aula. Segundo o autor (1991), toda a formação do professor e todo o seu esforço devem conduzi-lo para um melhor conhecimento do processo de aprendizagem do aluno, permitindo a ele ajustar de maneira permanente a sua intervenção no processo do ensino e da aprendizagem. Esse conhecimento não pode ser um simples entendimento geral da inteligência e do comportamento da criança; implica um conhecimento profundo do conceito que se vai ensinar e das relações que esse conceito estabelece com a atividade possível da criança.

Nesse contexto, assume-se então a posição a ser considerada, de que o papel do professor em sala de aula é indispensável, à medida que elabora os problemas e organiza contra-exemplos que levem a criança à reflexão, estimulando seu papel ativo no processo de aquisição do conhecimento. Assim, ajuda-a a construir e a organizar suas idéias, desencadeando reflexões e descobertas. As formas de o professor fazer sua intervenção terão então, força na relação que ele e as crianças irão estabelecer com o conhecimento.

* Considerando a discussão acima desenvolvida, destacam-se aqui, algumas indicações, as quais são consideradas de suma importância para professores e pesquisadores na área da educação matemática: a necessidade de o professor incentivar e estimular as crianças à utilização de estratégias próprias de cálculo; a relevância do trabalho com os conceitos matemáticos a partir da solução de problemas; a importância de o professor identificar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças para que possa realizar intervenções significativas; a relevância das interpretações das crianças sobre as soluções notacionais e verbais que utilizam quando solucionam problemas e a necessidade de o professor compreender os conceitos matemáticos que trabalha com as crianças.

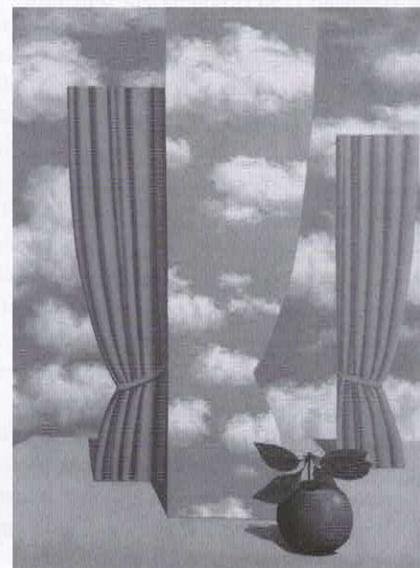
Essas reflexões podem contribuir para que os professores repensem o seu trabalho com

a Matemática em sala de aula. Conhecendo o processo de construção dos conceitos das crianças e as dificuldades que elas encontram nesse processo, o professor poderá intervir de maneira adequada, favorecendo a aprendizagem significativa.

¹ Pedagoga da Rede Municipal, mestre em Educação **Matemática - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino da UFPR**. Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado em Educação, A Solução de Problemas de Produto de Medidas de Crianças da 3ª série do Ensino Fundamental e a intervenção do professor, defendida pela primeira autora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a orientação da segunda autora.

² Atualmente é Professor senior/pesquisador da Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e pos-doutorado pela Université de Geneve (1988).

³ O conceito de algoritmo convencional é utilizado para definir as regras dos algoritmos ensinados na escola, dentro de uma perspectiva tradicional, em que o ensino das técnicas precede o trabalho com a solução de problemas. Por exemplo, a regra do "vai um", no ensino do algoritmo convencional da adição e a regra do "não dá... empresta", no ensino do algoritmo convencional da subtração.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, M.R.F.; TAXA, F.O.S. An exploratory study about problem solving in two groups of elementary school students. In: **Abstracts – IX Th European Conference on Developmental Psychology – Human Development at the turn of the century**. Island of Sepses, Greece: 1999, September, p. 51.
- CARRAHER, T; CARRAHER, D e SCHLIEMANN, A. **Na vida dez na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CHARNAY, R. **Aprendendo (com) a resolução de problemas**. In: PARRA, C. e SAIZ, I. (Org.) **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 36-47.
- FRANCHI, A. Onde está o problema? **Educação Matemática em Revista**: Ano 2 – nº. 3, 1994, p. 29-33.
- _____. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In: MACHADO, S. D. A. (Org.) **Educação Matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 155-195.
- KAMII, C. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MEIRA, L. O “mundo-real” e o “dia-a-dia” no ensino da matemática. **Educação Matemática em Revista**: Ano 1 – nº. 1, 1993, p. 19-27.
- MORO, M. L. F. **Aprendizagem construtivista da adição/subtração e interações sociais: o percurso de três parceiros**. Tese de Professor Titular em Psicologia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.
- NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a Escola na Era da Informática**. Ed. Artmed. 2ª. reimpressão. Porto Alegre, 1994.
- PARANÁ/SEED. **Estudos complementares AVA 2000: análise de resolução em questões de matemática**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação –SEED, 2002.
- PAVANELLO, R. M. Educação matemática e criatividade. **Educação Matemática em Revista**: Ano 2 – nº. 3, 1994, p. 5-11.
- PIAGET, J. Remarques sur l'éducation mathématique. In: FRANÇAIS, J. **Remarques on mathematical education**. Math école, 1973, année 12, nº. 58, p. 1-7.
- _____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro. Interciência, 1978.
- SCHLIEMANN, A. D. Da matemática da vida diária à matemática da escola. In: SCHLIEMANN, A. D. E CARRAHER, D. (Orgs.) **A compreensão de conceitos aritméticos: ensino é pesquisa**. 2. ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2003, p.11-38.
- SINCLAIR, A. A notação numérica na criança. In: SINCLAIR, H. (org.) **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990, p. 71-96.
- SMOLE, K. C. E DINIZ, M. I. V. Resolvendo problemas: obstáculos que podem ser superados desde cedo em relação à matemática. **Revista do Professor**, Porto Alegre 15 (58), abr./jun., 1999, p. 10-15.
- SPINILLO, A. G. Estratégias na resolução de tarefas de proporção por crianças. In: **Livro de resumos da semana de estudos em psicologia da educação matemática**. Recife, 1995, p. 14-18.
- STAREPRAVO, A. R. **Matemática em tempo de transformação**. Curitiba: Renascer, 1997.
- _____. **A resolução de problemas de estrutura multiplicativa por crianças da 3ª. série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- VERGNAUD, G. Multiplicative Structures. In: RESH, R. e LANDAU, M. **Acquisition of mathematics concepts and processes**. New York, Academic Press, 1983, p. 127-174.
- _____. **El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria**. México: Trillas, 1991.
- _____. A teoria dos campos conceituais. In: BRUN, J. **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Jean Piaget, 1996, p. 155-191.
- ZUNINO, D. L. **A matemática na escola: aqui e agora**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

Plano Municipal de Educação, Cidadania e Democracia na escola

Mulher na Balaustrada - 1907 / 1910



À primeira vista, a discussão sobre planejamento educacional parece árida. A impressão que temos no interior das escolas é que se trata de um debate inócua, pois não percebemos qualquer interferência imediata dos Planos de Educação no trabalho cotidiano que realizamos e no processo de aprendizado de nossos alunos.

Esta falta de identificação dos trabalhadores em educação com os planos elaborados demonstra a falta de sintonia entre o que pretendem os governos, que propõem as políticas públicas, e as pessoas que efe-

tivam estas mesmas ações. Também reflete, sob um prisma mais filosófico, a distância entre as leis e os homens, entre a normatividade que compõe uma sociedade e a ação social de seus membros.

Talvez por isso, seja tão relevante insistir no tema. Em primeiro lugar, para que a voz daqueles que atuam cotidianamente no interior das escolas, possa contaminar a elaboração do plano. E, em segundo lugar, para que o conteúdo do planejamento elaborado possa ser compreendido e disseminado entre todos que, direta ou indiretamente, fa-

zem a educação do município.

O desafio deste artigo, portanto, é duplo. O primeiro, que poderíamos classificar como técnico-científico, consiste em debater a necessidade do planejamento em educação, aspectos de seu desenvolvimento ao longo da história brasileira e seus desdobramentos em níveis estadual e municipal. O segundo, que por sua vez tem uma natureza político-pedagógica, é compreender este aparente abismo entre os planos educacionais e a realidade escolar, expondo a necessidade de uma maior participação coletiva.

Planejar é atividade inerente ao ser humano. Já nos ensinava Marx (1998) que a diferença entre a melhor das abelhas e o pior dos arquitetos está justamente na possibilidade humana de prever o resultado da ação antes mesmo de realizá-la. A questão é que planejamos quando temos um problema para resolver. Quando o acaso responde às necessidades que a vida impõe, não se constitui o imperativo concreto de planejar as ações. Isso se torna realmente indispensável quando há situações que precisam ser resolvidas. O que nos leva à origem da necessidade de planejar a ação do Estado, pois não é possível pensar que as políticas públicas possam acontecer ao acaso, sem previsão dos resultados que se pretende alcançar, dos recursos necessários e sem a fiscalização de sua execução.

Mas se planejar é próprio da natureza humana e essa necessidade é tão evidente, por que os Planos de Educação distanciam-se da experiência de professores, servidores e pais de alunos? Duas respostas nos parecem possíveis e complementares. A primeira é que, muitas vezes, os Planos não são cumpridos. Muitos diagnósticos são feitos, muitas metas são traçadas, mas nem sempre são implementadas, o que acaba por diminuir nossa credibilidade sobre as ações de planejamento. A segunda está relacionada ao aspecto autoritário e patrimonialista do Estado brasileiro³.

Sem sombra de dúvidas, um planejamento só tem sentido para, posteriormente, ser executado. No entanto, a ausência de sua plena realização não é, necessariamente, sinônimo de seu fracasso. Para se evitar constantes frustrações é preciso compreender que, mesmo, o plano mais perfeito não se realiza totalmente. Pois à medida que este é implementado, a realidade social se altera, gerando elementos e ações não previstas, que deverão sempre ser reavaliadas. Assim, é preciso entender o planejamento não apenas como um processo de organização da intervenção, mas como um ato político. Planejar é definir cognitivamente um campo de ação⁴.

Não planejamos para depois apontar o que não foi feito, para demonstrar a distância entre o plano escrito e a realidade escolar. Planejamos para separar o que é prioritário do que é secundário, o que é imediato do que é adiável. Assim, ao eleger entre os diversos problemas, aqueles que são prioritários e imediatos, definimos um cam-

po de ação. Planejar é dar sentido a uma realidade social, para definir como nela intervir. É estabelecer um horizonte e perseguir-lo de forma eficaz. Por isso, um planejamento não pode ser realizado apenas por técnicos entre quatro paredes. É preciso um amplo debate, onde todos aqueles e aquelas que estarão envolvidos na sua execução possam ser ouvidos, pois a sua participação os torna aptos a corrigir possíveis desvios de rotas não previstos, ao longo da execução. Neste ponto, encontramos o segundo problema dos planos brasileiros: o caráter autoritário do Estado.

A distância entre planejadores e executores é tema recorrente na tradição política brasileira. Sua origem se encontra em uma compreensão equivocada do Estado. Consciente ou inconscientemente, muitas vezes descrevemos o Estado, através da metáfora de um grande pai. Ora, um pai sabe o que é melhor para seus filhos. Não haveria, portanto, motivos para desconfiarmos dos técnicos do Estado. Mas o Estado não é isto. O Estado é um espaço institucional, onde se concentram os mais diferentes interesses da sociedade. Em outras palavras, o Estado é um mediador entre interesses de patrões e trabalhadores, homens e mulheres, jovens e idosos, capital financeiro e capital industrial, etc. Dentro destes conflitos, o Estado tem o compromisso de garantir as condições essenciais para a dignidade de vida da população. Para isto, conta com os recursos derivados da arrecadação de impostos, que é limitada. Logo, conclui-se que há limites para as ações públicas, pois as demandas são maiores do que as possibilidades concretas de execução e também significa que serão acatadas como prioridades aquelas definidas pelos grupos sociais com maior capacidade de pressão sobre o Estado.

Muitas vezes nós discordamos das prioridades estabelecidas pelo poder público e só nos damos conta disso depois que as ações já estão em curso. Por exemplo, muitos de nós consideram que o aumento do número de vagas nos CMEI's sem ampliação física, o aumento do número de alunos por sala de aula, o estabelecimento de convênios com instituições privadas sem discussão coletiva, a não instalação do Conselho Municipal de Educação, a decisão de implantação da organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem sem participação efetiva dos professores das escolas, o redimensionamento de pessoal,

entre outras ações, não possuem reflexos positivos sobre as necessidades reais do processo de aprendizagem. Ainda que vários desses projetos tenham aspectos interessantes, a questão que precisa ser verificada é a sua efetividade na melhoria das condições de trabalho dos professores e demais funcionários e de aprendizagem dos alunos.

Muitos de nós até hoje lembram com saudades dos antigos assessoramentos realizados no final da década de 1980. Mas não nos perguntam o que realmente consideramos válido para a melhoria da qualidade da educação. Ao contrário, temos vários assessores internacionais para definir o que é melhor para o nosso trabalho. Evidentemente precisamos ouvir aqueles que estudam e possuem propostas coerentes para o desenvolvimento dos processos educativos escolares. Mas não venham com receitas prontas, de *shitake* ou outros sabores, para as nossas aulas.

Enquanto profissionais da educação, não podemos nos furtar do exercício de nosso papel de intelectuais, comprometidos com os destinos de nossa sociedade. Precisamos assumir este compromisso na tomada de decisão sobre os rumos da educação no município, tanto do ponto de vista macro, ajudando a estabelecer as políticas para a educação pública municipal, quanto do ponto de vista micro, participando das decisões sobre o currículo, a metodologia, a avaliação dos alunos e do trabalho realizado.

Alguns, mais céticos, diriam que não é possível intervir na definição das políticas educacionais porque as decisões são tomadas pelos organismos internacionais e a população local não possui qualquer espaço para autonomia. Se é verdade que estes organismos de financiamento possuem uma linha de ação pré-determinada e que fazem várias tentativas para que os governos locais assumam, também é verdade que a sua implementação se efetiva no interior de culturas e práticas políticas locais que influenciam a percepção da realidade, a execução das ações e os resultados obtidos⁵.

Influências internacionais estiveram presentes em toda história brasileira, mas isso não impediu, que ao longo do século XX, fossem construídos sistemas de ensino com características singulares e nacionais, o que demonstra diversos estudos de educação comparada. Nestes termos, a defesa políti-

ca da necessidade de planejar a ação do Estado na área da educação remonta às primeiras décadas da República. Alguns autores reconhecem o Manifesto dos Pioneiros, de 1.932, como a primeira intenção de Plano para a Educação Nacional. Isto significa que a educação começou a ser planejada neste país há menos de 80 anos, o que amplia nossos desafios, pois há muito ainda por fazer.

O período de abertura política que pôs fim à ditadura militar, a partir de meados da década de 1980, foi palco de um movimento em defesa dos direitos da população. Esse movimento gerou pressões sociais que deram origem a uma legislação baseada em princípios de cidadania e participação. A Constituição Federal de 1988 tornou-se o marco democrático e, na área da educação, determinou um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, bem como estabeleceu a necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e um plano nacional de educação (PNE), entre outros. Já se passaram 18 anos e não atingimos a erradicação do analfabetismo, a LDB foi aprovada apenas em 1996 e o Plano Nacional de Educação em 2001, através da lei federal n.º 10.172.

Não se trata apenas do descumprimento de metas e prazos, mas da manifestação concreta da falta de importância e prioridade conferida à educação e da fragilidade de nossa mobilização para pautar a ação do Estado. O que reafirma a retidão da análise de Oliveira (2001), ao afirmar que não basta estabelecer direitos pela legislação. Isto é importante mas não garante a sua realização. O direito demarca o horizonte político da ação, é a visibilidade pública de uma demanda, que precisa ser continuamente exigida para ser efetivada.⁶

Em relação ao PNE, a Constituição Federal definiu que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;

- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.⁷

Mas a aprovação do PNE não se deu logo após a Constituição determinar sua realização. Somente depois da aprovação da LDB, em 1996, teve início o processo de debate sobre o Plano. A década que separou a promulgação da Constituição do início dos debates sobre o PNE transformou o cenário público e o posicionamento dos atores políticos. Assim, ao fim dos anos 1990, o conflito político entre concepções divergentes de educação e de organização social se encontrava em um momento mais desfavorável às forças progressistas da sociedade. Como no caso da LDB, tramitaram no Congresso Nacional duas propostas de lei para um PNE: uma elaborada pela sociedade brasileira e outra elaborada pelos representantes do poder executivo federal.

Esta reflexão nos leva à necessidade de compreensão do modelo de política pública que sustenta a ação do Estado. Em suas análises, CURY demonstra que “desde a Revolução Francesa, o Estado se põe na educação como sujeito direto da ação docente, vista esta como serviço público.” (2006: 24) O que significa que o Estado se colocava como responsável pela garantia da igualdade entre os sujeitos, oferta dos serviços públicos de forma universal, ação orientada pelo caráter redistributivo. Constituiu-se, a partir de então, uma esfera pública que busca a consolidação da democracia.

Contudo, as mudanças operadas a partir da última década do século XX, sob a orientação de um Estado pautado pelos princípios do mercado, nos leva à constituição de um outro modelo de atuação que transfere para a sociedade civil a responsabilidade pela execução dos serviços públicos. O Estado passa a se constituir como um ente programador, responsável pela projeção das políticas a serem realizadas de forma descentralizada pela sociedade. Assim, a igualdade dá lugar à equidade; a cidadania dá lugar ao consumo; a democracia dá lugar à competitividade; e o direito dá lugar ao privilégio. Pois um direito que não é universal e que se distribui de forma desigual entre sujeitos com diferentes níveis de poder aquisitivo não passa de privilégio corporativo ou de classe.

Este modelo de organização do Estado

nos leva ao estabelecimento de novas relações entre o governo e a sociedade civil, o que se reflete nas políticas públicas. Deste modo, tanto a LDB quanto o PNE, bem como os sistemas de avaliação da educação nacional, as definições acerca da educação profissional e os parâmetros curriculares nacionais incorporam – e em certa medida reproduzem – a idéia de um poder público que define as políticas e controla os resultados, sem assumir a responsabilidade sobre a realização do serviço. O Estado passa de sujeito direto para sujeito indireto da função educativa. (CURY, 2006)

Se há problemas no modelo de organização da educação nacional estabelecido pela LDB e PNE, não nos cabe rechaçá-los, pois são frutos da maturidade política do país em que vivemos. Entretanto, para promover seu avanço, é preciso investir em tentativas de discussões e ações com o intuito de rever a concepção de educação, bem como superar a lógica de desresponsabilização do poder público. Para tanto, é necessário conhecer os elementos que caracterizam o PNE e ampliar nossos esforços em direção a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, para que estes aspectos polêmicos sejam novamente colocados em discussão.

Cabe lembrar que o trabalho educativo, seja no âmbito da escola ou do planejamento do sistema, é sempre eivado de disputas entre diferentes concepções políticas, ainda que nem sempre os atores deste trabalho possuam plena consciência sobre isso. A escola é um “território contestado” na medida em que é espaço de coexistência de pensamentos pedagógicos e visões de mundo às vezes antagônicas, às vezes complementares, mas que se diferenciam e precisam ser explicitadas. Da mesma forma que as vozes dos diferentes sujeitos da prática educativa devem ter espaço no interior das escolas, devem ser ouvidas também na elaboração e execução dos planos e políticas educacionais.

Isso nos leva à compreensão de que a disputa entre projetos educativos não é ruim, ao contrário, é desejável na medida em que possibilita a exposição pública das divergências em espaços que devem se construir democraticamente. Neste processo, é lamentável a utilização de mecanismos para driblar a democracia e garantir a aprovação de determinados projetos independente de sua representatividade junto à maioria dos professores, servidores, pais e alunos.

Um exemplo evidente de utilização de subterfúgios na aprovação de legislação, a fim de atender a demandas do executivo e não da população ou da melhor organização do trabalho pedagógico, está justamente na tramitação do PNE. O projeto de lei encaminhado pela sociedade brasileira e assinado pelo Deputado Ivan Valente (PT/SP, hoje no PSOL) foi protocolado antes do projeto de lei encaminhado pelo executivo. Reza o regimento, não apenas do Congresso Nacional, mas também das demais Casas Legislativas do país, que o projeto mais recente é incorporado ao projeto mais antigo⁸. Entretanto, o Parecer do Relator Deputado Nelson Marchesan (PSDB/RS) desconsiderou a norma regimental e tomou o projeto encaminhado pelo executivo como referência para a apresentação do seu substitutivo.

Essa manobra fez com que o projeto de gabinete elaborado pelo MEC, com pouca referência concreta na realidade das escolas, tivesse preferência em relação ao projeto construído de forma democrática pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante dois Congressos Nacionais de Educação, com participação de inúmeros professores e educadores e que ficou conhecido como proposta da sociedade brasileira. Apesar desta estratégia, as discussões tiveram continuidade e foi possível incorporar algumas das teses e metas do plano da sociedade brasileira nos substitutivos que tramitaram no Congresso Nacional.

O documento aprovado e encaminhado para a sanção do Presidente da República apresentava-se como um híbrido dos projetos iniciais e das discussões posteriores, que duraram três anos, mas não perdeu a orientação definida pela Presidência. O projeto de lei apresentado pelo executivo revelou-se como uma tentativa de instituir no plano os programas propostos pelo governo federal, perdendo de vista que a idéia de planejamento da educação nacional deve transcender o governo numa perspectiva mais abrangente de Estado e de sua relação com a sociedade.

Durante a tramitação do projeto de lei é possível afirmar que houve avanços sobretudo na área de financiamento, com a definição de metas. Entretanto, novamente neste ponto, prevaleceu a visão unilateral do executivo, que através do então presidente Fernando Henrique Cardoso e independente dos interesses da comunidade escolar,

vetou artigos importantes do projeto aprovado pelo legislativo.

Os nove vetos do presidente atingiram a ampliação de vagas e da oferta de educação pública, elevação do percentual do PIB⁹ gasto em educação para pelo menos 7% (hoje não chega a 4,5%), ampliação dos programas de garantia de renda mínima e crédito educativo, implantação de planos de carreira para trabalhadores das áreas técnicas, garantia de utilização de pelo menos 75% dos recursos federais vinculados à MDE em instituições públicas federais, exclusão dos gastos com aposentadorias e pensões dos gastos em educação, definição de valores por aluno que correspondam a padrões mínimos de qualidade.

Verifica-se que os vetos presidenciais incidiram apenas sobre as questões financeiras. Sua justificativa indica que eles foram determinados pela equipe do Ministério da Fazenda, a partir de argumentos baseados na idéia de redução dos gastos com as áreas sociais. Não há sustentação pedagógica para tais vetos, no entanto, eles inviabilizam a realização do Plano, pois não é possível concretizar a melhoria quantitativa e qualitativa do ensino sem a correspondente ampliação dos recursos financeiros necessários e suficientes para esta expansão.

Ainda que o Plano Nacional não atenda plenamente as expectativas do conjunto da população e dos trabalhadores em educação que participaram do processo de construção do projeto de lei, há espaço para a continuidade da disputa. Um campo desta luta política se constituiu no processo de avaliação do Plano, que pode originar a revisão de metas e prazos. Outro é no embate pela elaboração de planos estaduais e municipais de educação. A lei 10.172/2001, que instituiu o PNE, exigiu a construção de planos estaduais e municipais, algo que ainda não foi concluído pelo Paraná e pela maioria dos municípios, entre eles, Curitiba.

Este é um momento importante para retomar a defesa da escola pública universal, gratuita e com qualidade. No Paraná, o Plano Estadual tornou-se objeto de debate nas Conferências organizadas pela APP-Sindicato, nos encontros do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, em seminários organizados pela Secretaria de Estado da Educação. Em Curitiba, há um início de discussão acerca do plano encaminhado a partir de um seminário, organizado no primeiro

semestre de 2006, pelo mandato da Vereadora Professora Josete, em articulação com os diferentes segmentos da sociedade civil e política. Este debate tem continuado através de reuniões nas escolas do município e um maior debate com o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública.

O processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação pode ser uma oportunidade para suscitar discussões a respeito da regulamentação do regime de colaboração entre as esferas de governo, uma vez que o Plano para o município transcende o governo municipal e deve articular as ações das diferentes instâncias em relação à expansão, oferta e garantia de qualidade do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

É preciso colocar em pauta, sobretudo, os grandes problemas da educação nos municípios: a necessária erradicação do analfabetismo, o atendimento à demanda por educação infantil, a ampliação de vagas na educação especial pública e atendimentos especializados, o abismo que separa as séries iniciais e finais do ensino fundamental, o acesso e permanência dos jovens no ensino médio, a ampliação de vagas no ensino superior público, a garantia da qualidade de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades, a implantação do ensino fundamental com nove anos de duração, entre outras questões para planejar a educação nos municípios para os próximos dez anos. Esta dimensão bastante ampla dos problemas educacionais exige que a construção dos Planos Municipais de Educação seja coletiva, que englobe diferentes setores da sociedade. Um Plano não pode sair, exclusivamente, da assessoria técnica de qualquer Secretaria de Educação. As fragilidades do PNE já demonstram esse erro.

Por fim, é fundamental na elaboração do Plano a definição de estratégias de avaliação de sua execução, o que significa instituir mecanismos de controle social sobre a realização das metas. Pais, professores, funcionários, alunos e todo o conjunto da comunidade escolar devem ter, à sua disposição imediata, canais institucionais para fiscalizar e corrigir a execução do planejamento. Para que o plano se efetive enquanto prática social é preciso que a população o conheça e aprenda a criticá-lo e defendê-lo quando necessário, pois a sua realização não depende apenas da aprovação da lei,

mas sobretudo de ações que o tornem realidade.

Entendo que o esforço pela inclusão de determinados dispositivos na lei, pela sistematização de sua interpretação e a sua divulgação para amplas parcelas da população terá sido em vão se não se conseguir incorporar o que estas leis trazem de democrático e emancipador ao cotidiano das populações excluídas de direitos. Não basta uma legislação de defesa dos Direitos do homem; temos de ter uma população disposta a defendê-la enquanto prática social concreta. (OLIVEIRA, 2001: 233)

A participação da população em ações coletivas, como o processo de planejamento da educação nacional, estadual ou muni-

cipal, exige o acompanhamento efetivo de todas as dimensões de elaboração, execução e avaliação. Não é possível garantir uma democratização da política pública se há uma fragmentação entre diferentes etapas do planejar. A ação educativa é eminentemente práxis na medida em que busca, numa perspectiva emancipatória, a formação integral dos seres humanos, o que implica uma formação ao mesmo tempo técnica e política. Compreendemos, portanto, que as decisões tomadas no nível dos planejamentos interferem no trabalho pedagógico direta e indiretamente, na medida mesma em que estabelecem programações para a realização do ensino, embora nem sempre seja visível a relação entre os Planos Educacionais e o trabalho escolar.



Perspicácia, 1936 - Magritte

“Enquanto profissionais da educação, não podemos nos furtar do exercício de nosso papel de intelectuais, comprometidos com os destinos de nossa sociedade”

Referências Bibliográficas

- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9.394/96 / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 10 ed. RJ: DP&A, 2006.
- DIDONET, Vital (co-autor). Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano, 2000.
- FAORO, Raymundo. Os donos do poder. Rio de Janeiro: Globo, 2001.
- HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006.
- INEP. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001, p. 117-136.
- LEFORT, Claude. A invenção democrática: os limites do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998.
- OLIVEIRA & DUARTE (org.) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. BH: Autêntica, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA & DUARTE (org.) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. BH: Autêntica, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO & PARO (org.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- ROSAR & KRAWCZYK. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In: Revista Educação & Sociedade. Dossiê de Políticas Públicas. v.22 n.75. Campinas, ago./2001.
- TELLES, Vera. Pobreza e Cidadania. São Paulo: Editora 34, 2001.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO & PARO (org.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

¹ Mestre em educação pela UFPR, pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e assessora parlamentar junto ao mandato da Vereadora Professora Josete.

² Doutor em sociologia pela USP, pesquisador do Núcleo de Pesquisa Sindicalismo Paranaense – NUPESPAR/UFPR – e assessor parlamentar junto ao mandato da Vereadora Professora Josete.

³ Sobre o caráter patrimonialista do Estado brasileiro pode-se ver FAORO, R. Os donos do poder. (2001)

⁴ A argumentação que se segue é devedora dos trabalhos de Claude Lefort (1987) e de Vera Telles (2001). Contudo, trata-se de uma adaptação de nossa inteira responsabilidade, visto que os autores em questão debatem o tema dos direitos sociais e não o planejamento das políticas públicas

⁵ Sobre a relação entre políticas locais e organismos internacionais pode-se ver Rosar e Krawczyk. (2001).

⁶ Mais uma vez cabe a consulta aos trabalhos de Claude Lefort (1987) e de Vera Telles (2001).

⁷ O texto integral da Constituição Federal de 1988, incluindo todas em Emendas Constitucionais aprovadas até 08 de março de 2006, está disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

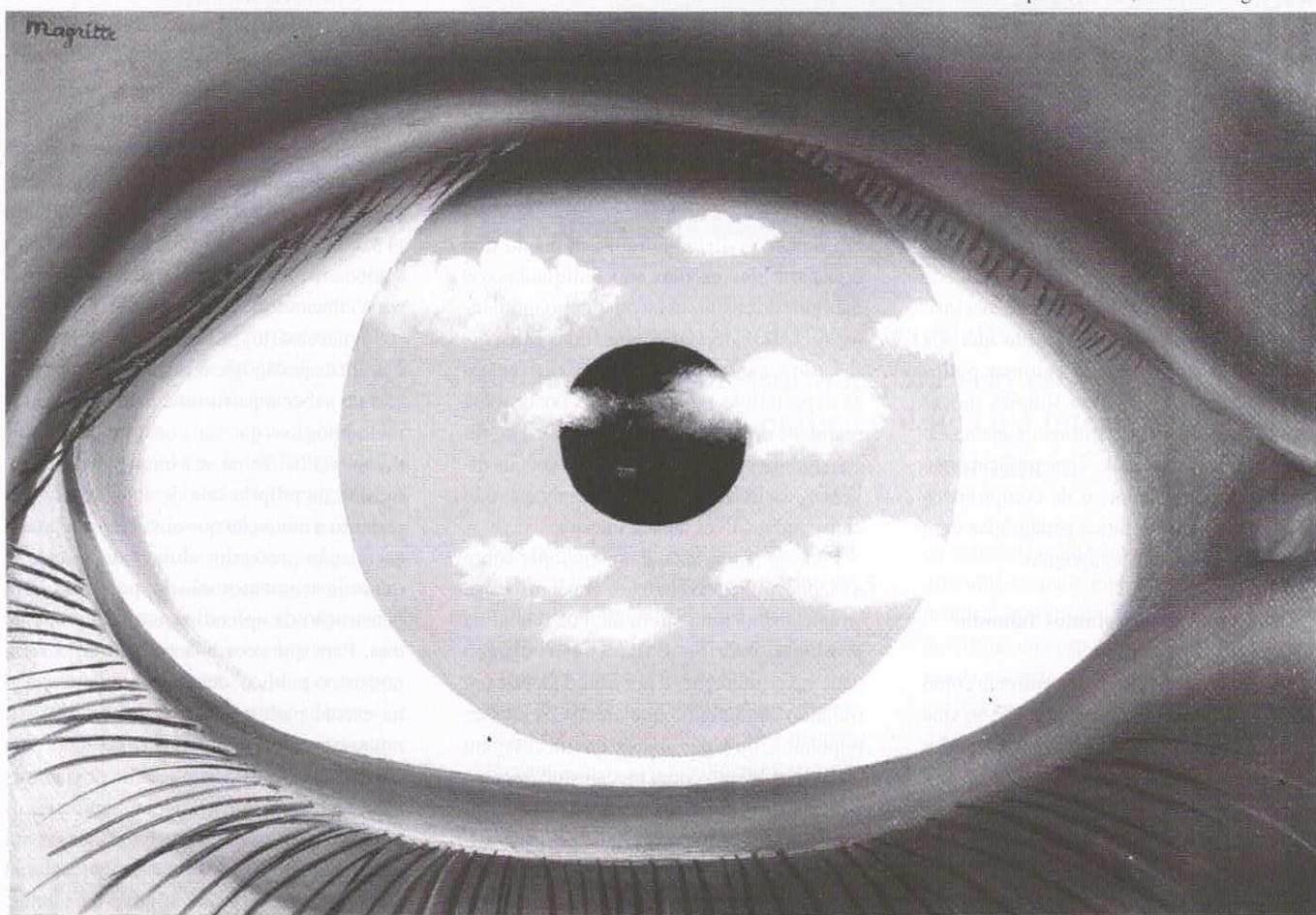
⁸ De acordo com o regimento interno da Câmara dos Deputados, quando for apresentado um projeto de lei com matéria idêntica ou semelhante a outra que já esteja em tramitação, prevalecerá a primeira apresentada. Os projetos apresentados posteriormente podem ser arquivados ou anexados ao que está tramitando, dependendo da avaliação feita pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

⁹ O produto interno bruto (PIB) representa a soma (em valores financeiros) de todas as riquezas finais produzidas em um país (determinada região ou parcela da sociedade), durante um período determinado (neste caso, um ano). Dados de pesquisa do INEP demonstram que o Brasil investe 4,44% do PIB em educação, percentual próximo dos países desenvolvidos, mas há que se considerar que nossas demandas são maiores porque o direito à educação não está plenamente garantido e o valor absoluto per capita é bem menor. Os mesmos estudos indicam que seria necessária a elevação para pelo menos 8% do PIB.

Maria Cristina Elias Esper Stival ¹ - Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato ²

O trabalho do pedagogo na (re)construção do projeto pedagógico da Escola Pública: um compromisso político com a educação

O Espelho Falso, 1935 - Magritte



O que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é a possibilidade e a viabilidade de criar novas necessidades e fazer delas objetivos que ele busca alcançar. Pode-se dizer que o que determina essa diferença é o trabalho humano, o qual constitui a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente possibilitando a realização de usufruir tudo que o trabalho pode proporcionar enquanto ação planejada para identificar o melhor meio de resolver as situações vivenciadas na prática social, na busca da

transformação da natureza e de si mesmo.

Portanto, é no espaço de trabalho que os profissionais da educação constroem a possibilidade de refletir sobre os acontecimentos escolares, sobre a prática social vivida pelos componentes que da escola fazem parte e a faz escola de fato. Considera-se que a ação de cada profissional da escola tem a ver com a totalidade, trazendo consigo conseqüências sociais e pedagógicas. A escola é um local de trabalho que, por sua finalidade e por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais de organização e de

compreensão da lógica capitalista na qual está inserida.

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Logo, a escola possibilita a mediação em cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparando os educandos para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias de sua prática social.

A escola, com os profissionais que nela

atuam, pretende ser capaz de propiciar o desenvolvimento do educando, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e espaços interativos no contexto educacional, promovendo relações de troca e esforços partilhados na construção de soluções comuns.

Assim, a escola comprometida com a transformação da realidade busca a socialização do conhecimento historicamente produzido pelo homem permitindo à classe trabalhadora obter uma visão crítica da sociedade. Essa proposta de escola assumiu formas diferentes no curso da história brasileira, conforme as teorias adotadas tanto em projetos político-pedagógicos quanto no âmbito das políticas públicas. Para Martins (1998), a organização coletiva dos educadores se faz essencial diante dos desafios da profissionalização, pois como cidadãos de uma nova época, precisam explicitar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações necessárias no ambiente escolar, a fim de que sua atuação não se restrinja a legitimar políticas, programas oficiais ou simples inovações metodológicas que atingem, apenas, o âmbito da sala de aula, sem preocupação com um projeto maior: o de comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político-pedagógico.

De que escola estamos falando?

A partir da realidade que se enfrenta como profissionais da educação, percebe-se que as escolas públicas brasileiras, na sua maioria, são vencedoras de várias batalhas: em primeiro lugar, venceram a batalha contra a desnutrição, as verminoses, depois, conseguiram resistir à tentação da rua, que seduz com a ilusão de liberdade e, atualmente, enfrentam a realidade do conflito social trazido para o seu interior na forma da violência, muitas vezes sutilmente disfarçado por preconceitos e práticas que relevam o problema. Nos últimos anos a escola não seria mais representada como um local seguro de integração, de socialização, isto é, um espaço resguardado, mas ao contrário, tornou-se um cenário de ocorrências violentas, sejam verbais, físicas ou simbólicas.

O professor precisa ter consciência de que as relações de poder dominante se constroem no cotidiano, em cada atitude que se assume em sala de aula, em gestos, entonações de sua voz e posturas corpo-

rais, automaticamente constatados pelos alunos. Entretanto, os professores também sofrem as conseqüências diretas do próprio desmerecimento do seu trabalho manifestado pelos segmentos escolares, tendo conseqüências na formação do próprio aluno. Conforme Arantagy (1998, p.24), "para que o processo educacional seja bem sucedido, a relação entre professor e alunos deve ser pautada pelo respeito mútuo pela confiança dos alunos no saber do mestre e pela esperança do professor no futuro de seus alunos".

É fato que muitos professores ainda não tiveram suas técnicas pedagógicas renovadas e, conseqüentemente, não conseguem criar um ambiente de diálogo com os alunos e de interlocução com seus pares. Não foram desenvolvidos espaços para enfrentar o conflito considerando a importância de um debate civilizado. Também é fato que boa parte das escolas são antiquadas, os métodos de ensino inadequados ao momento atual, as matérias fragmentadas e dispersas, isto é, cansativas porque não respondem às expectativas e necessidades postas pela realidade do aluno. A escola pública, ao receber alunos oriundos de classes sociais diversas, assimila problemas sociais que não consegue resolver no seu interior.

Pode-se ter certeza que mencionar sobre a escola pública no contexto brasileiro não é simplesmente uma tarefa fácil de relatar na produção escrita. Existe neste espaço educativo limitações e possibilidades de um trabalho pedagógico que atenda às classes populares, ou seja, alunos que necessitam do conhecimento como mecanismo para superação dos limites da realidade e de conquista da sua dignidade humana.

Mediante mudanças em virtude de diversos fatores como implementação de políticas públicas, alterações provenientes da LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitas contradições permeiam o retrato brasileiro do país no que diz respeito à ordem econômica, às alterações na vida familiar, aos profissionais da educação sem condições de qualificação permanente, entre outros. Portanto, a escola pública se depara com situações alternantes que geram novos problemas que se agregam aos já existentes e ampliam a crise no ensino público.

Assim, a necessidade de desenvolver novas formas de organização do trabalho escolar tem sido debatida como ponto comum

entre diversas instâncias do processo educacional, bem como as tendências orientadoras que aparecem ao indicar a condução para os problemas educacionais historicamente instalados na sociedade brasileira. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico apresenta-se como ação norteadora desta realidade que exige um urgente processo de reflexão.

Tais contradições, que se encontram na origem dos conflitos que permeiam a vida escolar, constituem-se em fator prioritário na discussão e construção de uma escola igualitária, justa e democrática. Construir um caminho de análise e reflexão das referidas contradições, reforçando a função formadora da escola voltada para a aprendizagem escolar, concebida como um dos instrumentos de formação cultural e de construção do sujeito ético, político e social é, com certeza, um grande desafio para a sociedade e, em especial, para os educadores e educandos.

É necessário, para tanto, rever projetos e práticas pedagógicas da escola e a produção do saber a partir de encaminhamentos metodológicos que são construídos no cotidiano escolar. Toma-se a iniciativa de investigação na própria sala de aula, no que diz respeito à interação que envolve a dinâmica da relação professor, aluno e sociedade, e quais instrumentos são empregados para construção da aprendizagem propriamente dita. Para que ocorra mudança necessária no ensino público, deve-se dar mais espaço na escola para professores e alunos, estimular o controle democrático da escola pela comunidade, melhorar a gestão escolar, tornar a escola – e aqui particularmente a escola pública – um valor nacional, lutar para modificar o quadro da política educacional diante das demais políticas governamentais.

A escola deve ocupar lugar de destaque que merece. Deve ser tratada com generosidade e rigor conceitual, para que construa um projeto aberto para o futuro, vinculado à democracia e em permanente diálogo com as grandes maiorias. É precisamente esse trabalho urgente que está intimamente associado à proliferação daquele novo tipo de intelectual cujo modo de ser Gramsci dizia, não mais consistir na "eloqüência", mas numa "inserção ativa na vida prática".

Pode-se criticar realmente a escola pública brasileira existente, mas temos excelentes motivos para dedicar a ela o melhor de nossos esforços e convertê-la numa cau-

sa ampla, e democrática a serviço da educação. Reconhecer, portanto, que é a partir da escola que está aí, em vez de descartá-la como verdadeiro espelho embaçado do projeto hegemônico das classes dominantes, é que se pretende vincular e acreditar na idéia do alicerce de uma boa escola – uma escola de qualidade, democrática, de massas, universal, pública e gratuita, ou seja, uma escola pública brasileira que acredita na transformação social.

O trabalho do pedagogo impulsionando o (re)pensar o projeto político pedagógico na escola pública

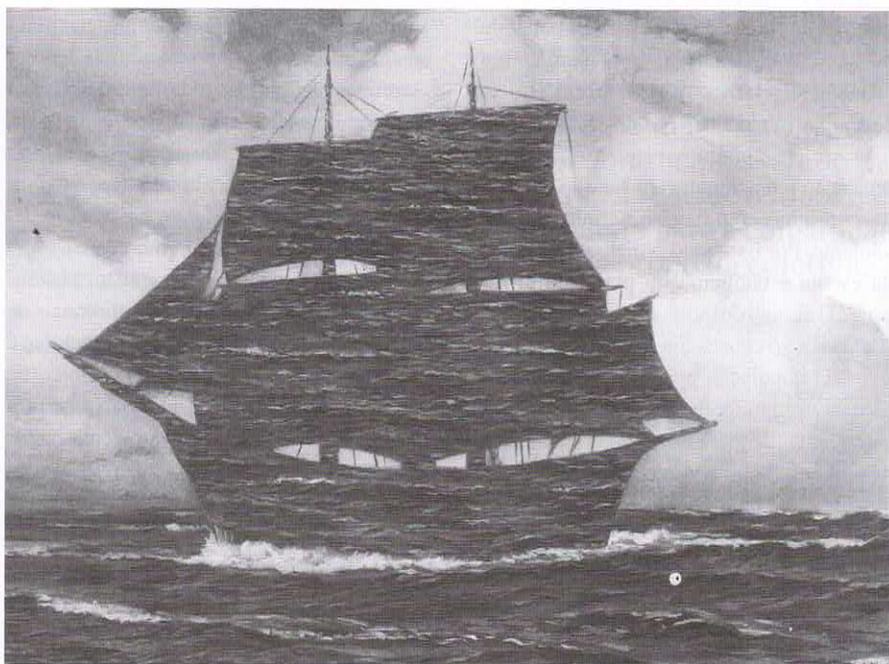
Como refletir sobre as mudanças necessárias no sistema escolar brasileiro? Entende-se que as transformações no sistema escolar implicam o debate e a realização de um novo projeto de sociedade

Os professores-intelectuais possuem a tarefa de combater as ideologias ortodoxas da instituição escolar. Porém, o desenvolvimento desse grupo de intelectuais é gradativo, mas constante, pois:

(...) criar um grupo de intelectuais independentes não é tarefa fácil, exigindo ao longo do processo, com ações e reações, com adesões e dissoluções, com novas formações muito numerosas e complexas; ela é a concepção de um grupo social subalterno, sem iniciativa histórica, que se amplia continuamente, mas de maneira desorgânica e sem poder ultrapassar um certo degrau qualitativo, que está sempre aquém da possessão do Estado, do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade, hegemonia que é a única a permitir um certo equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo intelectual. (GRAMSCI, 1995 p.107)

Se os professores-intelectuais tomassem consciência de sua função histórica na educação, compreenderiam o processo do desejo à ação educativa. A leitura de Gramsci da situação do intelectual italiano permite refletir sobre a realidade do intelectual no sistema escolar brasileiro, quando afirma que:

O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas tam-



O Sedutor, 1953 - Magritte

“A consciência política é o objetivo máximo de toda a formação do professor que para isso postula a influência determinante da prática política e a interferência da experiência da militância”

bém pelo objeto do saber), isto é, acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um pedante) (...) Se a relação entre intelectuais (...), se estabelece graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivencialmente), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é a força social; cria-se o “bloco histórico”. (GRAMSCI, 1995, p. 107)

Nesta perspectiva, podemos refletir sobre a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras como um processo de abertura à participação da comunidade escolar, sob a forma de democracia representativa (escolha de representantes para compor conselhos, escolha de dirigentes) e sob a forma de democracia direta (participação em reuniões, assembleias, planejamentos coletivos, etc), que precisa ter no horizonte um projeto de sociedade. Diante

da realidade acima descrita, são inúmeras as dificuldades para implantar e consolidar tais políticas que sustentariam a organização de determinados espaços a favor dos interesses da minoria.

Essa consciência política que se liga por dentro com os grandes anseios populares é um compromisso de tal monta que não pode se desenvolver sem um ato pessoal dos profissionais da educação (professores, pedagogos e diretores), que os responsabiliza por uma causa: a partir de uma *opção política*. Tal opção política tem sentido enquanto significa uma “tomada de partido” diante da ambivalência da prática pedagógica e enquanto significa uma posição frente a estas ou aquelas forças políticas já presentes no contexto da prática pedagógica como prática ligada à formação da hegemonia. Ela é, para o professor, a direção de sua ação e a realização do seu sentido como dirigente.

A consciência política é o objetivo máximo de toda a formação do professor que para isso postula a influência determinante da prática política e a interferência da experiência da militância. O caminhar junto é, para o educador, a forma de crescer e cum-

pir sua tarefa, de concretizar seu papel de militante como intelectual orgânico com a “função diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual” (Gramsci, 1979: 15).

O projeto aponta para uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresenta, para Gramsci, como um processo contínuo e permanente. Para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, além da vida moderna implicar num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho. Nesse contexto, a formação do “intelectual docente” deveria ter uma formação permanente, decorrente das estruturas organizativas das academias e universidades, não podendo sofrer “descontinuidade” entre os níveis: fundamental, médio e superior. Nesse processo de instrução permanente, dever-se-ia formar um novo intelectual, preocupado e militante da política, do sindicato, do bairro e da comunidade e sociedade a qual está inserido.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade à criação intelectual e a prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1995, p. 121).

Portanto, a construção de um projeto

político pedagógico precisa apresentar elementos de análise que norteiam as ações a serem desenvolvidas: o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade, a educação básica é a escola pública de qualidade, como direitos fundamentais do cidadão, vislumbrando a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos transformadores e intelectuais.

Sem desconsiderar a necessária participação dos diversos segmentos envolvidos na ação educacional para a concretização de um projeto político-pedagógico, o foco desta análise dirige-se para o trabalho efetivo do pedagogo no desenvolvimento do projeto da escola, o qual se refletirá através da prática do professor na sala de aula. Neste contexto, o trabalho do pedagogo se evidencia na forma de gestão escolar e compromisso político com a educação, impulsionador do trabalho coletivo na escola voltado para a (re) construção do Projeto Político Pedagógico da mesma. Este impulsionar deve estar impregnado de reflexão e de ação coletiva.

E é pautado neste desafio que o trabalho do pedagogo na gestão da educação se faz presente e necessário. O pedagogo é um profissional da educação que integra a função revestida de conteúdo político, cuja importância é preciso ter presente quando anuncia a intensificação da sua prática (Scheibe, 2004). Para a autora, a característica político-pedagógica do trabalho do pedagogo permite fazer uma dupla categorização de seu papel: mediador entre focos privilegiados do sistema escolar (lideranças administrativas) e a massa dos professores. O pedagógico aqui é entendido como referencial teórico da ação do pedagogo, ou seja, é o que dá sentido e orienta a práxis da escola.

Partindo do pressuposto que as ações administrativas da escola não estão desvinculadas da proposta pedagógica a ser construída na relação cotidiana da mesma com o coletivo da escola, a equipe pedagógico-administrativa composta por pedagogos, diretores e vice-diretores, articulados em suas funções específicas, proporcionam e encaminham ações e reflexões no cotidiano escolar, tendo como competência possibilitar à comunidade escolar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como o esclarecimento e leitura crítica das políticas educacionais vigentes

no espaço escolar. Neste sentido, a possibilidade de haver troca de experiências, avaliação das ações executadas e busca de alternativas que auxiliem o ato educativo e o processo de democratização da escola, juntamente com o Conselho Escolar, crescem e são valorizadas dia a dia.

Uma equipe se caracteriza pela organização e objetivos comuns onde as funções diferenciadas norteiam-se por uma proposta de ação integrada com vistas à tomada de decisões. Portanto, o pedagogo não pode limitar o seu trabalho ao “gabinete”, sua ação não pode ser isolada, necessita estar integrada à Direção e a todos os demais setores da escola. O trabalho do pedagogo só terá sentido se feito em cooperação. Assim, ele não será um trabalho feito para o professor, para o aluno ou para a família deste aluno, mas sim com o professor, com o aluno e com a família. Esta perspectiva de trabalho traz no seu interior a visão da escola como um todo, fator que possibilita a efetivação de uma inter-relação entre a escola e a família de forma que ambas possam agir coerentemente em relação ao aluno e sua formação. Sendo assim, o pedagogo, é um profissional que tem uma contribuição importante para a construção efetiva da escola e da garantia de uma educação básica de qualidade e humanizadora. E essa contribuição se realiza na medida em que promove e participa da articulação de todos os segmentos da escola.

Contribuindo para maior compreensão e reforçando a importância do trabalho do pedagogo escolar para a educação, Scheibe elenca alguns domínios necessários à atuação deste profissional:

Ao pedagogo escolar, por profissão/ formação, cabe dominar sistemática e intencionalmente, as formas de organização do processo de formação cultural na escola. Cabe a ele prover a escola de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aqueles das camadas trabalhadoras, não veja frustrada sua aspiração de assimilar os conhecimentos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade. (SCHEIBE 2004, p. 24)

Valorizando a afirmação acima citada, e acordo com as entidades organizadoras do VII Seminário Nacional sobre a Formação

dos Profissionais da Educação e com os educadores presentes, os mesmos apresentam alguns princípios e fundamentos referentes à formação do pedagogo que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional, que seria interessante elencar a seguir.

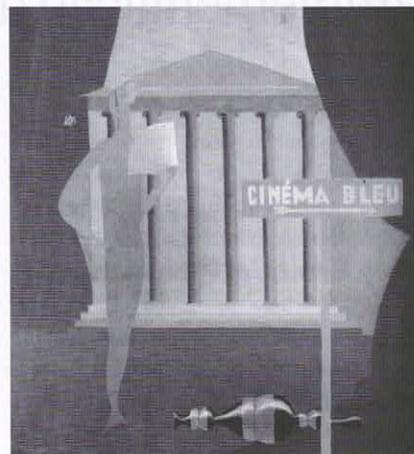
Ao pedagogo, portanto, cabe: uma sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e o domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, apropriação do processo de trabalho pedagógico; interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo; a gestão democrática e o trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares; o compromisso social, ético, político, e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana referenciada na concepção sócio-histórica

da educação e nas lutas dos profissionais articuladas com os movimentos sociais; a articulação entre formação inicial e a continuada do profissional da educação; e por fim, avaliação permanente e contínua dos processos de formação. (Brasília-DF, 2005)

Portanto, o pedagogo necessita refletir sobre o seu próprio trabalho e sua formação inicial e continuada, saindo da perspectiva individual e avançando para a construção de uma proposta coletiva. Para isso, é importante sistematizar a discussão da prática cotidiana que cada um vem realizando na escola e ter compromisso com a história do que já foi realizado. Não pode nunca perder de vista as grandes questões de educação no que se refere às políticas educacionais, às questões específicas da escola que atua e a sua prática pedagógica.

Este é o grande desafio que se coloca diante da formação qualitativa do profissional da educação em questão – o pedagogo. Um pedagogo que acredite na necessidade de prover, coletivamente, um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso à cultura para todos os jovens e crianças do país, na perspectiva de conquista da igualdade de oportunidades e de justiça social.

“O pedagogo necessita refletir sobre o seu próprio trabalho e sua formação inicial e continuada, saindo da perspectiva individual e avançando para a construção de uma proposta coletiva.”



O Cinema Azul, 1925 - Magritte

^{1 2} Pedagogas de Escolas Municipais de Curitiba e Mestrandas em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTANGY, Lídia Rosenberg. **A violência na escola**. Caderno da TV escola PCN, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação a Distância. 1998.
- BRASIL. **VII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**. Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação (ANFOPE); Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED); Centro de estudos educação e sociedade (CEDES); fórum de diretores das faculdades/centros de educação das universidades públicas do país (FORUMDIR). Brasília- DF, 2005, mimeo.
- GOMES, C. A. **Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo**. Revista “Em Aberto”, v. 19, n. 75, p. 1-189, Brasília, 2002.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G de. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. (Orgs.) Campinas: Papirus, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.39-64.
- SACRISTÁN, J. G. **Educação pública: um modelo ameaçado**. In: SILVA, T. T. da GENTILI, P. (Orgs.) CNTE, Brasília, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados. 1995.
- SCHEIBE, L. **O Trabalho dos Pedagogos Frente às Políticas Públicas e o Cotidiano da Escola: o caráter de trabalho intelectual do pedagogo escolar**. Revista “Chã da Escola”, nº. 3, p.21-24, Curitiba, 2004.
- SISMMAC. 5º. **Congresso do Sismmac: Educação e Globalização**. Resoluções do Congresso. Curitiba: UFPR, 1997.

Marcos Aurélio Silva Soares¹

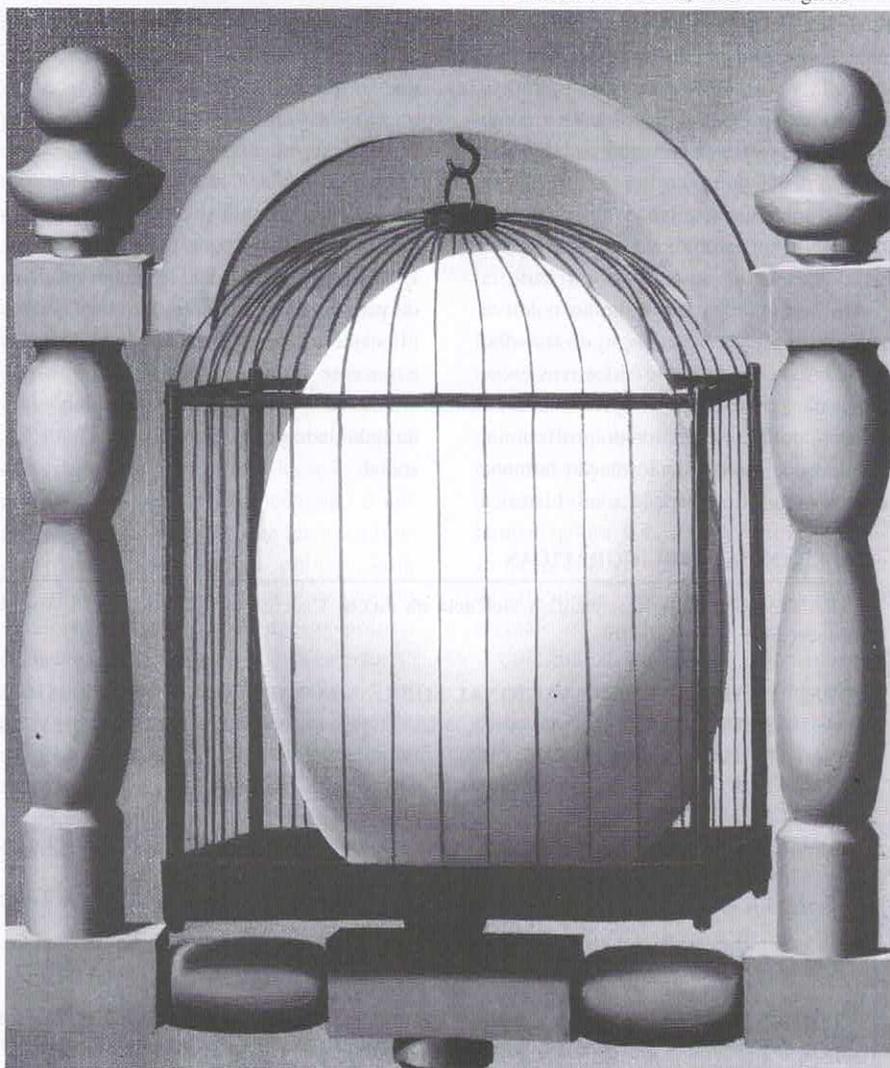
A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos Sistemas Municipais de Ensino

O presente texto é resultante de uma dissertação de mestrado que teve por objetivo analisar a constituição de Sistemas Municipais de Ensino e Conselhos Municipais de Educação no Estado do Paraná. Para tanto, em primeiro lugar, foi preciso caracterizar as políticas educacionais brasileiras ao longo de sua história, buscando elementos que possibilitassem o seu descortinamento, principalmente, no que diz respeito à tensão centralização x descentralização do ensino, para então, analisar as razões e determinações que influenciaram alguns municípios do Estado do Paraná a constituírem seus Sistemas Municipais de Ensino, até o final de 2004.

Definiram-se como objetivos para orientar o processo de investigação: Analisar como se configurou na história, a descentralização do ensino, tanto no contexto macro (Brasil), como no micro (Paraná), bem como, seu significado no que se refere às categorias descentralização e desconcentração; Retomar o processo de Municipalização, tal como ocorreu no Paraná desde a década de 1970, como pano de fundo para o entendimento da constituição dos Sistemas Municipais de Ensino; Examinar como se caracterizou no Estado do Paraná a política educacional de constituição dos Sistemas Municipais de Ensino nos Municípios de Araucária, Chopinzinho, Londrina, Ponta Grossa, São José dos Pinhais e Toledo, no período de 1996-2004, procurando detectar suas razões e determinações.

Neste sentido, com base em Saviani (2002) reforçamos a idéia de que, ao olhar as leis, precisamos ir além dos objetivos proclamados e buscar seus objetivos reais, ou seja, procurar compreender seus fundamentos, ler suas entrelinhas, os interesses por vezes contraditórios que se fizeram e fazem presentes, inclusive no processo de

Atividades Eletivas, 1933 - Magritte



sua elaboração/execução.

Importa ressaltar que as políticas públicas educacionais não podem ser entendidas fora do seu contexto sócio-econômico e político. E, no atual momento histórico, ocorre a expansão da influência de organismos internacionais para que os governos implementem as políticas por eles direcionadas, que estão impregnadas por

fundamentos neoliberais. A sociedade brasileira não pode ser entendida desvinculada de seu caráter classista, desigual e injusto, mas permeada pelas contradições do próprio capitalismo, caracterizando-se, na atualidade, pela presença de um Estado cada vez mais descomprometido com a esfera pública da sociedade e, ao mesmo tempo, altamente comprometido com os interesses

do mercado, neste âmbito demonstrando-se plenamente intervencionista.

A questão da “descentralização”² do ensino, neste texto, será discutida a partir do nível fundamental, chamado historicamente (primeiras letras, elementar, primário e hoje fundamental). O estudo partiu do pressuposto de que o ensino fundamental, em momento algum de nossa história educacional foi *centralizado*, no sentido de ter como único mantenedor e responsável o governo federal. Na verdade, ele sempre foi *descentralizado*, pois, a responsabilidade por este nível de ensino coube sempre aos Estados (Províncias) e Municípios, tratando-se da educação da maioria da população, o que levou à hipótese de que a mesma seria *a menos importante* para o governo central. Enquanto que, outros níveis, como o ensino médio e, principalmente, a educação superior, já tiveram, e ainda continuam tendo, a preocupação do governo central e, portanto, será considerada desse ponto de vista como a educação *mais importante* para o governo central. Neste sentido, haveria relação entre a criação dos “Sistemas” Municipais, com o processo de “descentralização” do ensino, o que expressa, historicamente, a desresponsabilização e descompromisso do governo federal em relação ao financiamento da educação da maioria da população.

Foi possível observar pelos dados coletados que ao longo da história educacional da oferta de educação pública no Brasil, o número de atendimento às matrículas vai crescendo lentamente, o que ocorre também com a estrutura para seu atendimento. Um dos fatores, talvez o principal, com relação ao crescimento da estrutura foi à aprovação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1942, porém ele só começou a vigorar em 1945. Também importa ressaltar que a estrutura educacional brasileira se fortaleceu gradativamente e, após a aprovação da reforma educacional de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692, em 1971, que ampliou o ensino de 1º grau para 08 anos, inicia-se também o fortalecimento da idéia de “descentralização” do ensino com a possibilidade de constituição dos Conselhos Municipais de Educação e a previsão de passagem de encargos e serviços para a responsabilidade municipal.

Em 1988, é aprovada uma nova Constituição que fortalece os Municípios, que passam a ser reconhecidos como entes da

federação. E, a partir dos anos 1990, verifica-se um declínio do número de matrículas do ensino de 1º grau no sistema estadual e um crescimento no número de matrículas no 1º grau para a rede municipal; isso ocorre nacionalmente.

O fenômeno que apontamos da redução de matrículas para o sistema estadual e o aumento das matrículas para a rede municipal de ensino é o que chamamos de “descentralização” do ensino pela via da municipalização do ensino de 1ª a 4ª série. Tal movimento ganha força a partir da aprovação, em 1996, da LDB nº 9.394 e da Lei nº 9.424 (FUNDEF), que se ampliará em todo território nacional, porém com especificidades para cada região. Os dados relativos ao Estado do Paraná demonstram que, em 2005, existem 399 Municípios, e destes, 390 já assinaram convênio/parceria com governo estadual e fizeram à municipalização do atendimento de 1ª a 4ª séries, ou seja, 97,7% já estão municipalizados.

No entanto, cabe ressaltar que o Paraná tem uma particularidade em relação ao restante do país: em 1994, a municipalização do ensino de 1ª a 4ª séries já alcançava 99% dos Municípios, esse dado só diminuiu devido ao aumento do número de Municípios no Estado. Portanto, pode-se inferir que o processo de municipalização no Paraná não é decorrente da LDB e da Lei do FUNDEF, e sim de uma política implementada pelo governo estadual que começou na década de 1950, se acelerou durante a gestão do governador Álvaro Dias e confirmada pelo governador Roberto Requião, entre os anos de 1990 a 1994.

Na continuidade da investigação, buscou-se verificar as razões e determinações que orientaram os municípios paranaenses a implementarem os seus Sistemas Municipais de Ensino a partir de 2001. Para tanto, foram considerados na análise dos dados coletados, os seguintes elementos: objetivos; forma de implantação; composição do conselho; financiamento da educação; regime de colaboração; e, o Plano Municipal de Educação.

A análise das entrevistas realizadas indicou que, em relação às razões na constituição dos sistemas, os Municípios alegaram a questão da legislação, principalmente a LDB nº 9.394/96, a Constituição de 1988 e a Lei Orgânica Municipal, as quais tinham uma relação direta com a busca de maior “auto-

nomia”. No entanto, a análise dos dados nos permitiu perceber que as *determinações* da sua implementação, giram em torno de um único objetivo: a possibilidade de não submissão às orientações legais do Sistema Estadual de Ensino, ora definido pelo seu órgão executivo, a Secretaria Estadual de Educação (em grande parte, exercido pelos Núcleos Regionais), ora pelo seu órgão normativo, o Conselho Estadual de Educação.

A análise, nos municípios pesquisados, da forma de implementação dos Sistemas Municipais de Ensino, dos Planos Municipais de Educação e da constituição dos Conselhos Municipais de Educação, permitiu verificar que a participação da população ocorre em pequenos momentos e, como mecanismo de legitimação das ações governamentais; e, em alguns locais, em que o processo de participação democrática ocorreu de fato, as decisões foram desconsideradas, pois, provavelmente, o projeto não coincidia com os interesses dos que estão no poder. E, ainda, cabe ressaltar o fato de que a metade dos Sistemas constituídos possui como membro o Secretário Municipal de Educação, gestor e representante do órgão executivo, o que, possivelmente, colabora para inibir a participação dos outros segmentos. Mesmo assim, de acordo com pesquisa sobre o Perfil dos Conselhos Municipais de Educação, do MEC, mais de 30% dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil têm como presidente o próprio secretário de Educação ou uma pessoa indicada pelo prefeito, o que corrobora para inferirmos que a análise do Estado brasileiro continua a se caracterizar pelo autoritarismo e patrimonialismo, que no Município se manifesta mais profundamente.

A pesquisa realizada também buscou verificar se o Conselho Municipal de Educação tem atribuições de definir o financiamento da educação. A este respeito, o que se verificou, foi que nenhum deles possui tal atribuição. E mais, também foi possível identificar que somente um dos Municípios conseguiu definir razoavelmente o Regime de Colaboração entre o Município e o Estado (não faz menção à participação do governo federal, a União, em tal regime), em virtude de estar negociando o processo de municipalização de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Tais observações realizadas são melhor



A Música, 1939 - Henry Matisse

“Os governos neoliberais promovem a lógica da “descentralização – centralizante e da centralização – descentralizada”, municipaliza-se o sistema de ensino, desarticulando os mecanismos unificados de negociação das organizações dos trabalhadores em educação, flexibiliza-se as formas de contratação, os salários, entre outros”

entendidas quando se analisa o Brasil diante de sua extensão continental e a forma como são constituídos os seus municípios, com desigual distribuição da população e de atividades econômicas em todo território nacional. Segundo o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (2000), a malha municipal é composta de 74,7% de municípios com uma população de até 20 mil habitantes. Deste total, 25,6% têm uma população de até 5 mil pessoas e 23,9% situam-se entre 5.001 e 10 mil habitantes. E, se considerarmos que nos Municípios com até 20 mil habitantes residem 55% da população mais pobre do país, temos aí um grande desafio, no sentido de promover a democratização das relações de poder aí existentes.

No entanto, não se leva em conta a enorme diversidade espacial e populacional dos municípios brasileiros, as estruturas administrativas dos governos municipais, a necessidade de formação de competências técnicas e executivas, a necessidade de mobilização e organização das comunidades, a possibilidade de intervenção da sociedade organizada nos governos locais. Pois,

como demonstram vários estudos, há uma correlação perversa entre o tamanho dos municípios e os níveis de pobreza neles encontrados. Por conseguinte, existe um alto grau de dependência das transferências correntes para as suas receitas totais, que chegam a: atingir quase 90% naqueles que possuem até 20 mil habitantes (AZEVEDO, 2002, p. 62).

De acordo com Mendonça (2000, p. 12), parece existir uma certa confusão ligando centralização a autoritarismo e descentralização a democracia. E, de fato, essa relação não é direta, como se pensa a princípio, em qualquer dos casos há possibilidades de relações tanto autoritárias, quanto democráticas. No entanto, de acordo com o autor, a descentralização como municipalização foi apontada como restritiva, “pouco ou nada acrescentando sobre questões como a ampliação de processos participativos ou a alteração nas estruturas de poder”.

Indicamos, a partir da pesquisa realizada, que a descentralização financeira, ao contrário de promover a democratização, tem funcionado como fator agravante dos problemas, quando deveria ajudar a solucioná-los. O que acaba ocorrendo na maioria dos casos é a

administração da escassez e o fato de que a escola está na ponta do sistema e, é tida como autônoma, obrigando-a a decidir sobre a sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus.

A descentralização é apontada pelos governos que a “utilizam” como argumento para se referir ao fato de que são democráticos, pois estão aproximando a população das discussões políticas. E tal processo, tem uma conotação ideologizante, pois, aqui não são enfatizadas as relações de poder, e não se descentralizam, com certeza, as decisões principais referentes às políticas educacionais.

Portanto, reiteramos a tese de que o que ocorre historicamente na educação brasileira é a “descentralização” do ensino do menos importante, a educação da maioria da população, que cada vez mais fica sob a responsabilidade do ente da federação mais frágil em sua arrecadação orçamentária, portanto, em sua imensa maioria, dependente das transferências constitucionais da União e dos Estados.

A implementação de políticas de “descentralização” do ensino é uma característica da política educacional brasileira, que cada vez mais é acentuada. E, chegamos ao momento, em que o governo federal (União) alia à municipalização do ensino de 1ª a 4ª séries, uma outra estratégia que já estava aprovada desde a LDB nº 9.394/96, os Sistemas Municipais de Ensino. Indicamos, por meio desta pesquisa, que a constituição dos Sistemas Municipais de Ensino pode ou não colaborar para a democratização do ensino, mas que em sua grande maioria os Municípios possuem uma situação extremamente precária, principalmente, financeiramente.

A constituição dos Sistemas Municipais de Ensino, pelo que nos revelou os dados das entrevistas realizadas e a experiência até então possível de ser verificada no estado do Paraná, indica que não necessariamente constitua-se em avanço, mas sim, que apesar de serem apresentados como mecanismos democráticos, é preciso advertir, podem estar se efetivando, mais como instrumento de transferência de competências e responsabilidades da esfera central para as municipais.

Portanto, afirmar contraditoriamente a possibilidade de avanço no processo democrático que reside na constituição dos Sistemas Municipais de Ensino e, especialmente,

dos Conselhos Municipais de Educação, neste momento histórico, é possível, somente, se a direção do processo tiver por finalidade primeira a abertura de espaços para a participação da sociedade nas decisões educacionais, mas com um objetivo maior, a longo prazo, a possibilidade da retirada do controle do poder do Estado e sua assunção pela sociedade.

De fato, parece possível afirmar, com base na pesquisa realizada, que as determinações da constituição dos Sistemas Municipais de Ensino, encontram-se na desresponsabilização sobre a educação pública, popular, que se apresenta, especificamente, no neoliberalismo, consagrada nas orientações políticas do Banco Mundial, cuja ótica é a racionalidade econômica. Neste sentido, de acordo com Gentile (1996), a estratégia neoliberal é transferir a educação da esfera política, do direito, para a esfera do mercado. E ainda, segundo o autor (1996, p.26), os governos neoliberais promovem a lógica da “descentralização – centralizante e da centralização – descentralizada”, municipaliza-se o sistema de ensino, desarticulando os mecanismos unificados de negociação das organizações dos trabalhadores em educação, flexibiliza-se as formas de contratação, os salários, entre outros. Portanto, se garante um Estado mínimo com relação ao financiamento da educação, mas máximo no sentido do controle das decisões, já que centraliza o conhecimento oficial que deve circular pelas instituições escolares, estabelecendo mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema.

Portanto, segundo Tavares (2003), no momento em que o Município, enquanto sujeito político se propõe a organizar seu Sistema Municipal de Ensino, seu Conselho Municipal de Educação, seu Plano Municipal de Educação, esta iniciativa de organização só terá um real sentido democrático, social e educacional se tiver como horizonte a construção do Sistema Nacional de Educação, ou, que o verdadeiro sentido dessa construção seja, não o fortalecimento do “mando” local, e sim, a realização de uma educação universal, pública, gratuita e de qualidade para todos.

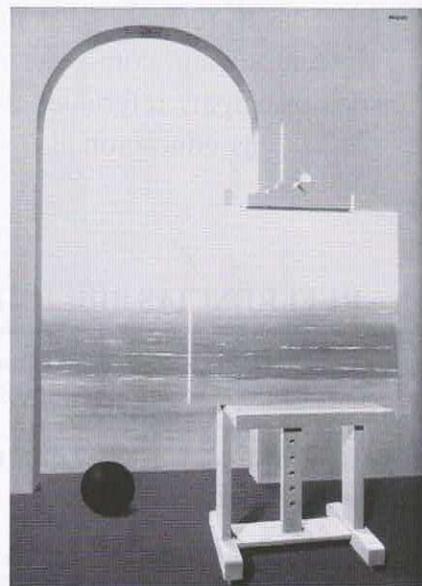
A pesquisa permitiu levantar ainda outras indicações: a) o fato de 49 Municípios (12%) terem apenas constituído os seus Conselhos Municipais de Educação, e não Sistemas Municipais de Ensino, muito pro-

velmente, se deve ao processo avançado de municipalização do ensino de 1ª a 4ª série que, segundo Arretche (2000) e Santos (2003), ocorreu no Estado entre 1988 e 1994 e, ao fato de haver no Paraná, anteriormente à LDB nº 9.394/96, existir Deliberação do Conselho que inibia a formação dos Conselhos Municipais de Educação, devido à complexidade de exigências que os municípios deveriam atender para realizar tal solicitação; b) já em relação aos Sistemas Municipais de Ensino, uma das prováveis razões, para a iniciativa recente dos municípios, deve-se ao fato dos municípios buscarem “autonomia”, ou seja, um “desatrelamento”, em relação às definições emanadas pelo Sistema Estadual de Ensino; c) no Estado do Paraná, diferentemente do que ocorreu em outros Estados, a implementação da LDB nº 9.394/96 e da Lei nº 9.424/96 (FUNDEF), não teve influência significativa no processo de municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, pois 99% dos Municípios, em 1994, já haviam municipalizado, ou seja, já haviam assumido a responsabilidade pelo custeio, e por esta razão, nem sempre entendem ser necessário constituírem o Sistema Municipal de Ensino.

Portanto, em última análise, a grande determinação, para a constituição dos Sistemas Municipais de Ensino, é expressão de como o Ensino Fundamental foi organizado historicamente na sociedade brasileira, sociedade constituída sob o modo de produção capitalista, geradora de desigualdade e inerentemente anti-democrática, onde a constituição dos sistemas municipais pode ser apenas a continuidade da desresponsabilização com a educação agora constitucionalmente obrigatória, o Ensino Fundamental, para toda a população.

Tal processo é agravado, no presente momento, pela organização do Estado Neoliberal que acresce a uma desresponsabilização histórica, a política atual de constituição dos Sistemas Municipais de Ensino. Se, foi sempre assim, agora é mais ainda. Se essa direção visasse a efetiva autonomia, para a democratização, estaria havendo um avanço, mas, de acordo com os dados coletados, tudo parece indicar que o processo de desresponsabilização histórica para com o Ensino Fundamental seja cada vez maior, e este pode ficar cada vez mais precarizado.

“A implementação de políticas de descentralização do ensino é uma característica da política educacional brasileira, que cada vez mais é acentuada”.



A Condição Humana, 1935 - Magritte

¹Atuou como professor da Rede Municipal de Curitiba, pedagogo da Rede Municipal de Araucária e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

² descentralização será entendida em nosso trabalho como uma política que proporciona definições locais (municipais ou estaduais) acompanhadas de todos os recursos necessários a sua execução.

É preciso estar atento ao detalhe de que ao longo do texto o termo “descentralização” do ensino é utilizado apenas para caracterizar a terminologia adotada pelo governo em relação a sua política educacional pois a mesma, de acordo com nossa caracterização, nada mais é do que uma política de desconcentração.

³desconcentração se caracteriza por uma limitada forma de distribuição de poderes, ou seja, as definições são pensadas pelos órgãos centrais e, cabe aos órgãos locais (municipais ou estaduais) a sua execução.

“A descentralização é apontada pelos governos que a “utilizam” como argumento para se referir ao fato de que são democráticos, pois estão aproximando a população das discussões políticas. E tal processo, tem uma conotação ideologizante, pois, aqui não são enfatizadas as relações de poder, e não se descentralizam, com certeza, as decisões principais referentes às políticas educacionais”



O Salão de Deus, 1948 - Magritte

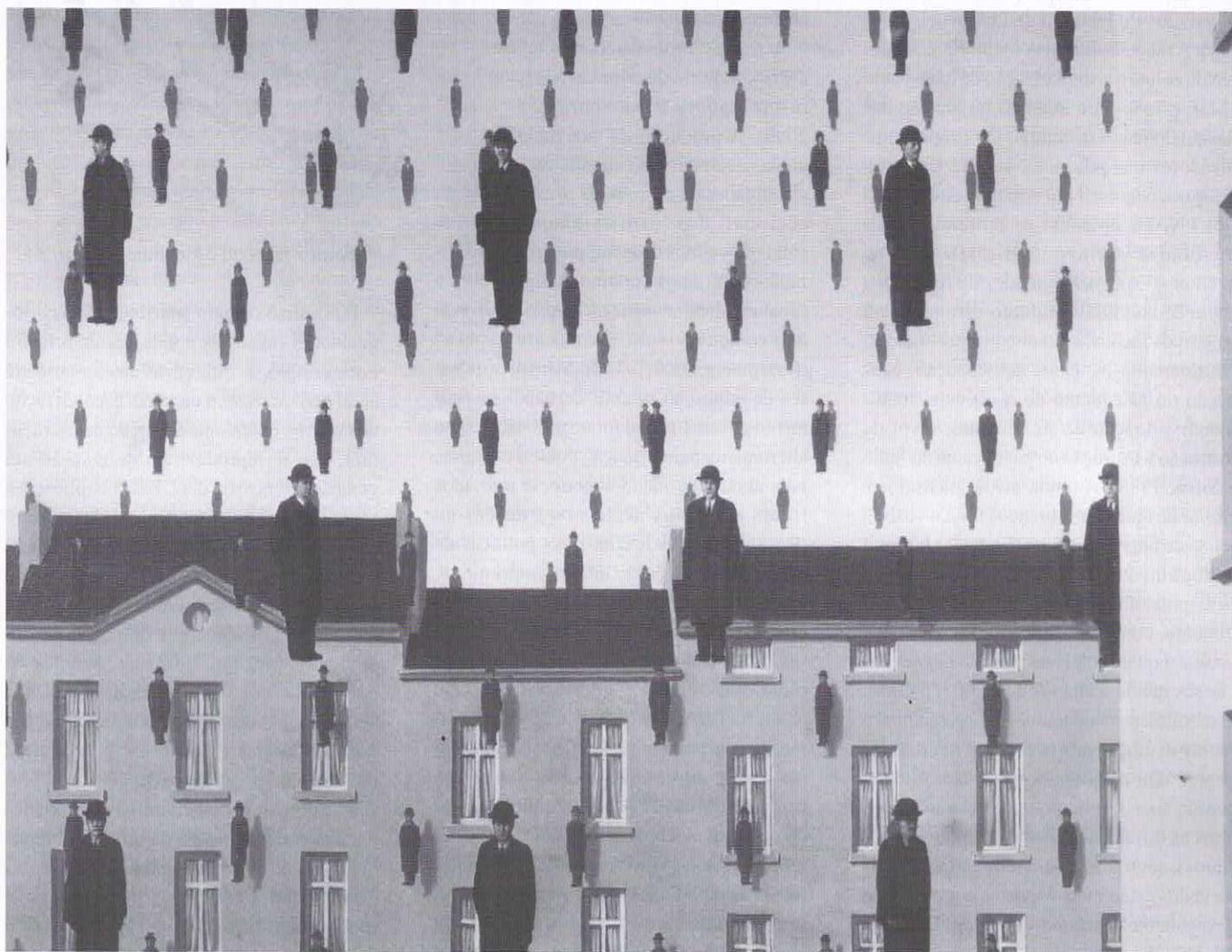
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Janete M. L. de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº 80, setembro/2002, p. 49-71.
- ARRETCHE, Marta T. da S. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro:Revam; São Paulo: FAPESP, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996**.
- _____. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 30/2000**. Brasília, 12 de setembro de 2000.
- FÁVERO, Osmar. (org.) **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In Silva, Tomaz Tadeu da e Gentili, Pablo (org.) **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF, 1996.
- LIMA, Antônio Bosco. **Conselhos Municipais na Educação: perspectivas de democratização da política educacional municipal**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP.
- MENDONÇA, Erasto. **A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS DE ENSINO BRASILEIROS: A INTENÇÃO E O GESTO**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (23: 2000: Minas Gerais) Minas Gerais, 2000.
- SANTOS, Jussara M. T. P. **O processo de municipalização no Estado do Paraná**. In: Educar em revista, Curitiba-PR: Ed. UFPR, nº 22, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Cortez/Autores Associados, 2002.
- SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia Ciomar de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TAVARES, Tais Moura. **Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões**. In: Educar em revista, Curitiba-PR: Ed. UFPR, nº 22, 2003.

Paulo Vinicius Baptista da Silva¹

Educação e desigualdades raciais no Brasil

Golconda, 1953 - Magritte



Nesse artigo, discutirei sucintamente alguns resultados de pesquisas sobre desigualdades raciais no contexto brasileiro. Adoto a perspectiva de Guimarães (2002), entendendo o conceito de raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais – estruturais e simbólicas – observadas na sociedade brasileira. Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela idéia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar

pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação. No Brasil, as relações raciais estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (Guimarães, 2002), cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. Particularidades como a relação entre raça e classe social na hierarquização das pessoas, as idéias so-

bre o “embranquecimento”, o “mito da democracia racial”, construídas na história das relações raciais brasileiras, mantêm-se atuantes. O racismo “à brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos. Práticas cotidianas de discriminação constitutivas da sociedade brasileira cumprem o papel de re-instituir a subalternidade da população negra brasileira. A educação é partícipe importante nesse processo. Os resultados de pesquisas estão

dispostos em dois blocos, o primeiro sobre desigualdades no plano estrutural, após sobre desigualdades no plano simbólico.

Desigualdades educacionais no plano estrutural

As pesquisas sobre desigualdades raciais que analisaram dados macrosociais - perspectiva que se estende desde Florestan Fernandes até a contemporaneidade, com os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Avançada/IPEA. A melhoria do sistema de coleta e sistematização de dados pelo IBGE possibilitou avanços na análise das desigualdades estruturais. Os próprios indicadores das pesquisas censitárias e das Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNADs apontam as profundas desigualdades raciais no Brasil. Alguns exemplos: As possibilidades de realização sócio-econômica são muito distintas para os grupos raciais, e favoráveis aos brancos, considerando os dados de ocupação, ocupação do pai, região de residência, rendimento, situação do nascimento, nível de instrução e instrução do pai (Nelson do Valle e Silva, 1988). A renda média mensal *per capita* de indivíduos brancos foi 2,4 vezes a renda de negros entre 1995 e 2001 (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 27). A distribuição percentual da população por classe de rendimento, conforme dados da PNAD 1996, aponta a quase total ausência de negros nas classes média e alta (Telles, 2003, p. 188). A mobilidade ocupacional intergeracional é muito distinta para brancos e negros. Os negros têm menores possibilidades de ascensão social, sendo que nos estratos mais altos as dificuldades são ainda maiores. Os (raros) negros nascidos em estratos mais elevados estão mais expostos à mobilidade descendente (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 30-31).

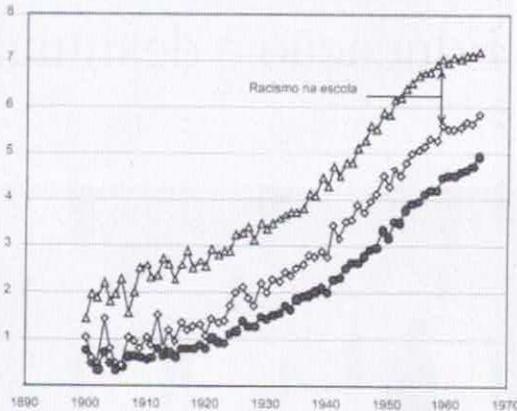
No que se refere à educação, os resultados das pesquisas apontam grande desvantagem da população negra em relação à branca. Ocorreu um aumento gradativo de anos de estudo na população brasileira, mas as diferenças entre brancos e negros se mantiveram. O mesmo ocorreu com as taxas de analfabetismo, que diminuíram no total e se mantiveram as diferenças. As acentuadas desigualdades educacionais foram analisadas por estudos diversos (Hasenbalg, 1987; Hasenbalg e Silva, 1990; Rosemberg, 1998; Jaccoud e Beghin, 2002). Em todos os ní-

veis de ensino as desigualdades são significativas, e aumentam exponencialmente nos níveis de ensino mais elevados (Hasenbalg, 1988, p. 136). A comparação do desempenho escolar de crianças negras e brancas, com mesmo nível de renda familiar e de participação no mercado de trabalho, aponta o atraso escolar significativamente maior entre os negros (Rosemberg, 1998), o que leva à conclusão de que o sistema de ensino discrimina a população negra.

A expansão do sistema de ensino utilizou critério discriminatório, conforme aponta Rosemberg (1999, 2000). A produção da desigualdade inicia-se na educação infantil, com desigualdades de custeio, de nível educacional dos profissionais, de condições gerais de atendimento: “a socialização de crianças pobres e negras para a subalternidade se inicia no berçário [...] onde as crianças vivem rotinas de espera” (Rosemberg, 2000, p. 149). Além disso, classes de educação infantil de baixo investimento governamental foram utilizadas como alternativas para crianças pobres e negras, pois alunos de idade superior a sete anos foram mantidos neste nível de ensino (Rosemberg, 1997, 2000). As políticas de expansão da educação infantil imprimiram, contraditoriamente, um componente de discriminação racial.

Comparando o nível médio de anos de estudo de diferentes grupos raciais, com dados da PNAD 1976 (Silva, 1988), a diferença entre brancos e não-brancos, de mesma faixa de renda, era de 1,6 anos. Considerado o *background* familiar, os anos de estudo e a ocupação dos pais, esta diferença recuará em 0,9 anos. Os 0,7 restantes (cerca de 40% da diferença entre os grupos) foram atribuídos ao “tratamento desigual que os não-brancos recebem ao longo do processo educacional” (Silva, 1988, p. 159). Comparando os anos de estudo de alunos brancos e negros, de 1900 a 1976, com dados dos censos e PNADs, Jaccoud e Beghin (2002) encontraram uma diferença média de 2,27 anos de estudo. Simulando o *background* familiar como similar, a diferença diminuiu em 0,84 anos (gráfico 1). Isto significa que os restantes 1,43 anos (63% da diferença total) estiveram diretamente vinculados à discriminação racial realizada nas escolas (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 34-35).

Gráfico 1 - Média de anos de estudo segundo cor ou raça e coorte de nascimento para nascidos entre 1900 e 1965.



Fonte: Jaccoud e Beghin, 2002, p. 34.

É discurso comum a atribuição das desigualdades raciais às condições de origem. Por exemplo, as diferenças de escolarização atual seriam reflexo da baixa escolarização dos negros quando da abolição da escravidão, que se reproduziram de geração em geração até nossos dias. Essas explicações são muito parciais. As desigualdades entre negros e brancos se devem, principalmente, a diferenças de oportunidades de ascensão social após a abolição e ao racismo dirigido aos negros (Hasenbalg, 1988; Silva, 1988; Jaccoud e Beghin, 2002). A “herança da pobreza” é condição necessária mas não suficiente para explicar a pobreza atual das famílias negras (Silva, 2000). A distinta mobilidade social, processo pelo qual pessoa de origens sociais/familiares diferentes é alocada em posições distintas na hierarquia social, é possível explicação para as desigualdades entre os grupos raciais. A mobilidade ocupacional é muito favorável aos indivíduos brancos. A hipótese, à qual os dados de Nelson do Valle e Silva (1988; 2000) dão suporte, é de que as desigualdades raciais brasileiras são produzidas em ciclos de desvantagens cumulativas, de funcionamento intergeracional. A mobilidade social e a aquisição de renda são dois elos desta corrente, que se completa com outras características socialmente relevantes, em primeiro plano educação, e outras tais como saúde e moradia. São diversos fatores pelos quais as desvantagens no ciclo vital dos indivíduos negros se acumulam (Silva, 2000).

As explicações sobre as desigualdades

educacionais trabalham com um gama ampla de fatores. Um primeiro fator explicativo é a diferença entre as escolas freqüentadas por negros e brancos, que Hasenbalg (1987) nomeou como diferença no recrutamento. As escolas de locais onde a população apresentava rendimentos mais baixos eram as que recebiam menor aporte de verbas. O custo-aluno variava de US\$ 28,5 no Nordeste rural a US\$ 197,2 no Sudeste urbano (Rosemberg, 1998, dados do Ministério da Educação de 1990), o que determinava que as escolas fossem não escolas para carentes, mas as próprias “escolas carentes”. Os dados demográficos indicaram que os negros do estado de São Paulo freqüentavam, preferencialmente, a rede pública de ensino, cuja qualidade tende a ser inferior à da escola privada. Quando freqüentavam a rede privada, os negros ocupavam principalmente os cursos noturnos, que também apresentam tendência à qualidade inferior. Além disso, as escolas de 1º grau que freqüentavam tinham menor número de horas diárias de aula, fator que se sobrepunha a outras carências, como tamanho da escola e número de turnos. O fato de os negros estarem em maior proporção nas “escolas carentes” explicaria as desigualdades de aproveitamento dos grupos raciais. Escolas que atendiam alunos de classe média apresentaram, conforme dados de Dias (apud Hasenbalg, 1987), índice de sucesso entre 80 e 90%, e as que atendiam alunos pobres apresentaram um fracasso entre 60 e 70%. Alunos de classe média estudando em escolas pobres tiveram pior rendimento, e alunos pobres estudando em escolas de classe média tiveram melhor rendimento. As escolas de classe média foram designadas como lugares de “otimismo educacional”, e que influencia os resultados positivos; as escolas para pobres, ao contrário, foram designadas locais da “ideologia da impotência” (Hasenbalg, 1987; Rosemberg, 1998; Telles, 2003, p. 238. Os dois últimos autores descrevem o fenômeno com o conceito de profecia autorrealizadora). Os alunos negros apresentam a tendência de freqüentar escolas onde reina a “ideologia da impotência”. Assim, a seletividade é iniciada pelo recrutamento do alunado negro para essas escolas.

Outra pista para a discriminação imputada aos alunos negros é a segregação espacial (Rosemberg, 1998; Telles, 2003). É plausível a hipótese de que as famílias negras de melhor nível socioeconômico tendem a ocu-

par espaços destinados a camadas mais baixas da população, para diminuir as possibilidades de serem discriminadas, embora faltem dados mais concludentes sobre a distribuição espacial e a utilização dos equipamentos escolares (Rosemberg, 1998).

Correlatas a estas, estão as estratégias utilizadas por famílias de negros para a socialização de seus filhos. Membros da classe média negra, por vezes, retardam as experiências de enfrentamento de discriminação racial, protegendo as crianças antes de sua entrada na escola. Esta passa a ser o *locus* das primeiras situações de conflitos raciais, e podem criar nestas crianças reações ambíguas em relação à escola, que é local de discriminação e ao mesmo tempo possibilidade de ascensão social (Barbosa, apud Rosemberg, 1998).

O preconceito educacional dentro das escolas foi explicação para as desigualdades, fornecida por estudos diversos, tanto os anteriormente relatados, que analisaram macrodados, quanto os que analisaram questões no interior da escola. As relações raciais nas escolas continuam pautadas, por vezes de forma aberta, pela imputação aos negros de impossibilidades intelectuais, por hostilidades, por desqualificação da identidade racial (Gonçalves, 1987; Figueira, 1990; Pinto, 1993). O uso de ofensas raciais entre os pares foi, em um contexto de educação infantil, freqüente (Cavalleiro, 1999). Em escolas determinadas, professores apresentaram uma visão predominantemente estereotipada a respeito dos alunos, dificuldade em lidar com a heterogeneidade de raça e de classe e reforço da crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis (Hasenbalg, 1987). Os brancos em geral não reconhecem como iguais (portanto discriminam) negros que ascenderam racialmente, e o mesmo pode ocorrer na escola (Rosemberg, 1998), com a população negra sendo nivelada pelo critério racial. A pertença racial nivelaria as possibilidades de acesso, permanência e sucesso nas redes de ensino.

Por vezes as discriminações podem se manifestar de formas mais indiretas ou sutis. Um estudo em escola de educação infantil revelou que professores mantinham maior proximidade física com alunos brancos, mais elogiados que as crianças negras, e que ignoravam atos discriminatórios entre os alunos (Cavalleiro, 1999).

Outra forma de manifestação não-direta

de discriminação é a centralidade dos currículos em perspectiva eurocêntrica (simbólico), que valoriza os aspectos de origem e influência da Europa, tomada como *locus* da civilização. Paralelamente, os legados de outras origens são desconsiderados e/ou desvalorizados. O movimento negro e pesquisadores negros mantêm como uma de suas reivindicações no campo da educação o ensino de história e cultura afro-brasileiras como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos, e de dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira “Em uma análise sobre as manifestações da discriminação racial, na escola, é preciso que se atente não só para o que se transmite, mas para o que se impede de transmitir” (Gonçalves, 1988, p. 61). Uma questão importante, portanto, para a compreensão do racismo na escola brasileira é o **silêncio** (Gonçalves, 1987). Tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação, o silêncio atua como mecanismo que permite ocultar as desigualdades.

A invisibilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro e dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil (Pinto, 1993; Rosemberg 1998, Telles, 2003), atuante também em diversos espaços sociais, notadamente nos meios midiáticos. Passemos à discussão de resultados de pesquisas sobre o discurso racista no Brasil, o que se articula diretamente aos objetivos desta tese.

Desigualdades raciais no plano simbólico

O discurso é atuante para a produção e reprodução de desigualdades raciais. As pesquisas brasileiras estiveram atentas à desigualdade racial no plano simbólico, desde a década de 1950. Os estudos de Moreira Leite e de Bazanela, sobre relações raciais em livros didáticos, apontaram que a discriminação raramente se apresentava de forma explícita. A hierarquia entre brancos e negros se apresentava em formas implícitas, particularmente pela correlação desses com posições de desvalorização social.

Com a retomada das pesquisas sobre desigualdades raciais, observamos uma série de investigações sobre racismo discursivo

em diferentes meios: literatura, literatura infanto-juvenil, livros didáticos, televisão, cinema, jornais, publicidade, teatro². Em função das limitações desse artigo trabalharemos com a síntese de resultados relativos aos meios discursivos mais presentes na escola: livros didáticos e literatura infanto-juvenil.

Na literatura infanto-juvenil publicada entre 1955 e 1975, observou-se a sub-representação de personagens negros, em textos e ilustrações; a estereotipia na ilustração de personagens negros; a correlação de personagens negros com profissões socialmente desvalorizadas; a menor elaboração de personagens negros, com altas taxas de indeterminação de origem geográfica, religião, situação familiar e conjugal; a associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira; a associação do ser negro com castigo e com feiúra; a associação com personagens antropomorfizados (Rosemberg, 1985). A conclusão foi de que a literatura infanto-juvenil apresentava constantemente a discriminação contra não-brancos, tanto de forma aberta quanto latente, porém sem a valorização de um discurso claramente preconceituoso (Rosemberg, 1985). Outra crítica do estudo foi ao fato de as políticas públicas de financiamento não se preocuparem com o conteúdo dos livros, pois coedições do Instituto Nacional do Livro/INL apresentaram os mesmos problemas que as outras obras.

Em pesquisa que buscou atualizar os dados do estudo referido, trabalhando com livros editados no período imediatamente posterior, entre 1975 e 1995, as mudanças encontradas foram bastante tênues (Bazilli, 1999). Atenuou-se a diferença de frequência de personagens brancas e não-brancas e observou-se ligeiro aumento de personagens pretos exercendo profissão de tipo superior (Bazilli, 1999). Mas as tendências gerais de privilégio aos personagens brancos se mantiveram: personagens negros sub-representados; com posição menos destacada nas tramas; exercendo profissões menos valorizadas. A conclusão do estudo sobre a literatura infanto-juvenil publicada entre 1975 e 1995 (Bazilli, 1999) pode ser repetida em relação a do estudo sobre as publicações de 1955 a 1975:

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua

condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (Rosemberg, 1985, p. 81).

Embora alguns personagens negros tenham sido alçados à categoria de protagonistas, a condição *naturalizada* dos brancos e a subordinação dos negros a estes se manteve (Bazilli, 1999, p. 104). Exemplo é uma obra de literatura infantil premiada na década de 1980, que elegeu como protagonistas uma menina negra e sua família. A análise da trama (Negrão e Pinto, 1990) revelou papéis sociais estereotipados atribuídos aos membros da família da protagonista, e formas de tratamento que a colocavam na situação de “outro”. A coerência na caracterização dos personagens negros, de forma estereotipada e preconceituosa, é tomada como fruto da focalização da criança branca como público (Negrão e Pinto, 1990). “A discriminação racial [...] se faz presente na própria definição deste gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão alijados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura” (Negrão, 1987, p. 87).

Uma possível interpretação explicativa seria a dificuldade dos autores (também de ilustradores, revisores, etc., isto é, as equipes de produção), predominantemente brancos, de construir textos em que a sua própria condição racial não seja naturalizada. No caso da produção literária adulta, Brookshaw (1983) e Proença Filho (1997, 2004) discutem como, muitas vezes, autores “bem intencionados” revelam em seus textos a tensão entre o avançar e o manter estereótipos, e como a literatura negra (na dupla acepção que a definimos anteriormente) representou a possibilidade de ultrapassagem da discriminação. Na literatura infanto-juvenil, escritoras brancas assumiram, com a laicização da produção após a década de 1980, uma nova estética, com a presença de novas temáticas, inclusive a sexualidade (Piza, 1995). Os estereótipos de “mulata sensual”, até então restritos à literatura adulta, passaram a ter lugar na literatura infanto-juvenil. “Algumas personagens, hoje, continuam empregadas domésticas, mas com o dom de misturar no mesmo prato da sexualidade a nutrição e a sedução” (Piza, 1995, p. 12). As escritoras brancas, na complexa interação entre as múltiplas subordinações atuantes na socie-

dade, avançaram contra a subordinação de gênero se apoiando na subordinação de raça. Para Piza (1995, p. 129-130), as autoras foram prisioneiras de determinações que pesaram sobre elas, particularmente as raciais.

No que se refere a livros didáticos, observa-se uma diversidade um pouco maior de pesquisas. Sintetizamos os resultados dos estudos mais recentes.

Modificações observadas podem ser tratadas como indício de assimilação, no pólo de produção, de algumas críticas do movimento negro e dos estudos realizados nas décadas anteriores. Triunfo (1987) relatou que algumas editoras de São Paulo passaram a contratar consultorias de agentes do movimento negro para o desenvolvimento de seus produtos. A avaliação da FAE (Brasil/FAE, 1993) incorporou e divulgou entre os produtores alguns aspectos das pesquisas, particularmente a ausência de personagens negros e a associação com posição social desvalorizada. Beisiegel (2001) observou a assimilação de maior cuidado com as ilustrações.

Quadro 1 - Síntese de resultados de pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros

Personagem branco como representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Ana Célia Silva, 1988; Brasil/FAE, 1994; Paulo Silva, 2005); **personagem negro menos elaborado**, prioritariamente identificado pela raça, ao passo que o branco, por nome próprio, atributos familiares e origens de nacionalidade (Pinto, 1987; Ana Célia Silva 1988; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005). § **Personagens negros apareceram menos frequentemente em contexto familiar** (Pinto, 1987; Ana Célia Silva, 1988, 2001; Brasil/FAE, 1994; Paulo Silva, 2005). Quando apresentada, a família foi invariavelmente pobre (Triunfo, 1987). Os papéis familiares foram omitidos ou menos numerosos (Ana Célia Silva, 1988; Paulo Silva, 2005). § **Personagens negros desempenharam um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder** (Pinto, 1987; Ana Célia Silva, 1988; Brasil/FAE, 1994). Re-

apresentação majoritária dos negros executando trabalhos braçais (Cruz, 2000). Tendência à diversificação de papéis e funções profissionais dos negros e representação dos mesmos com poder aquisitivo (Ana Célia Silva, 2001). § Tratamento estético das ilustrações apresentou o **negro com traços grotescos e estereotipados** (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva, 1987, 1988a; Marco Oliveira, 2000). Ana Célia Silva, ao contrário (2001), encontrou representação positiva de características fenotípicas de personagens negros. Paulo Silva (2005) observou que as características fenotípicas positivas foram apresentadas mas em situações sociais estereotipadas, particularmente relacionadas à pobreza e necessidade de assistência social. § **Tentativas de romper com a associação do negro com a figura de escravo produziram associações com personagens estereotipados/folclóricos** (Cruz, 2000). § **Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro**, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia. (Pinto, 1981, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000). § As crônicas mais frequentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (Chinellato, 1996). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (Chinellato, 1996). § Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as **concepções preconceituosas compartilhadas**, ou “introjetadas”, **pelos personagens negros** (Chinellato, 1996). § **Contexto sócio-cultural do negro omitido** nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triumpho, 1987; Ana Célia Silva, 1988a, 2000, 2001; Chinellato, 1996; Marco Oliveira, 2000). Predominância de perspectiva eurocêntrica de história (Triumpho, 1987; Negrão, 1988; Marco Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abor-

dada (Pinto, 1999). § **Ênfase na representação do negro escravo, vinculado-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo** (Marco Oliveira, 2000), **associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos** (Cruz, 2000). No que se refere à resistência negra, enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas. Afirmções restritivas e abordagens simplificadoras sobre cultura e história afro-brasileira (Marco Oliveira, 2000; Cruz, 2000; Pinto, 1999). § Livros didáticos mantiveram **a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada** (Marco Oliveira, 2000; Pinto, 1999; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005).

Fonte: adaptado de Paulo Silva (2005).

Observamos nos resultados das pesquisas que as modificações foram pontuais, e não significam a ausência de discurso racista centrado numa branquitude normativa. Os resultados das pesquisas realizadas em fins da década passada (Pinto, 1999; Marco Oliveira, 2000; Cruz 2000; Ana Silva, 2001) são unânimes na apreensão de certas mudanças no discurso sobre o negro, nos livros didáticos publicados na década de 1990. Mas tais modificações não significaram um tratamento adequado da questão racial, ou ausência de discurso racista (Chinellato, 1996; Pinto, 1999; Marco Oliveira, 2000; Cruz, 2000).

A análise do contexto de produção e a análise formal permitiram afirmar que, a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos e das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, o livro didático continuou produzindo e veiculando discurso racista (Paulo Silva, 2005). A análise diacrônica permitiu observar, nos livros publicados após as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incremento no número de personagens negros, em pequena escala nos textos, em escala um pouco maior nas ilustrações destes textos e, nas ilustrações das capas, em maior amplitude. O aumento observado, no entanto, não significa tratamento igualitário de personagens negros e brancos ou ausência de discurso racista nas ilustrações. As ilus-

trações dos livros didáticos mantiveram a desigualdade nas proporções de personagens brancas e negras; tenderam à *diferenciação* do negro, ilustrado particularmente em situações de miséria social; mantiveram a *naturalização* da condição do branco como representante da espécie, estabelecendo contextos de valorização do branco e propondo interlocução com leitores brancos. Os livros didáticos de Língua Portuguesa continuaram produzindo e veiculando discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais.

A análise diacrônica nos permitiu apreender mudanças e permanências no discurso racista. Classificaríamos as mudanças como “epidérmicas”, no sentido de que a forma de produção dos livros didáticos, no Brasil contemporâneo, determina grandes limites às possibilidades de mudança. Os livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros são organizados por meio, principalmente, da compilação de textos de outros meios, particularmente da literatura infanto-juvenil, da literatura e da mídia escrita. Podemos inferir que o impacto limitado dos movimentos sociais e da movimentação social em torno ao livro didático tem enfrentado esse condicionante. Mudanças de maior amplitude envolveriam ações multifacetadas, envolvendo pluralidade de setores dos movimentos sociais e atingindo multiplicidade de áreas de produção midiática e de empresas. Poderíamos pensar em modificações nos critérios de seleção dos textos compilados para compor os livros didáticos. Textos e autores com objetivos de expressar ou problematizar a alteridade e singularidade do negro brasileiro, ou outras concepções sobre relações raciais no Brasil, tiveram presença quase nula nos livros que analisamos. Uma proposta seria buscar modificações nos processos de escolha, incluindo, ao máximo, textos de literatura negra, isto é, unidades de leitura voltadas à afirmação da cultura afro-brasileira, à busca de um “eu-enunciador” negro (BERND, 1988) e à discussão dos problemas do negro na sociedade brasileira, mas carecemos de estudos e reflexões sistematizados sobre esta produção para crianças ou escolas.



Referências Bibliográficas

- BAZILLI, Chirley. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- BEISIEGEL, Celso. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.
- BERND, Zilá. Negro, de personagem a autor. *Anais IV da Bienal Nestlé de Literatura*. São Paulo: 1988, p. 25-28.
- BRASIL/Fundação de Assistência ao Estudante-FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: FAE, 1994.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. Série Novas Perspectivas.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia M. (orgs.) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999, p. 47-60. Série Pensamento Negro em Educação, Nº 6.
- CHINELLATO, Thais M. *Crônica e ideologia – contribuições para leituras possíveis*. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de São Paulo, 1996.
- CRUZ, Mariléia dos S. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2000.
- FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, 1990.
- GONÇALVES, Luiz A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.
- _____. A discriminação racial na escola. In: MELO, Regina L. C e COELHO, Rita C. F. (orgs.) *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 59-63.
- GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.
- _____. As imagens do negro na publicidade. In: HANSELBAG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro, Vértice, 1988. P. 183-188.
- HASENBALG, Carlos A. e SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.
- JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.
- NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

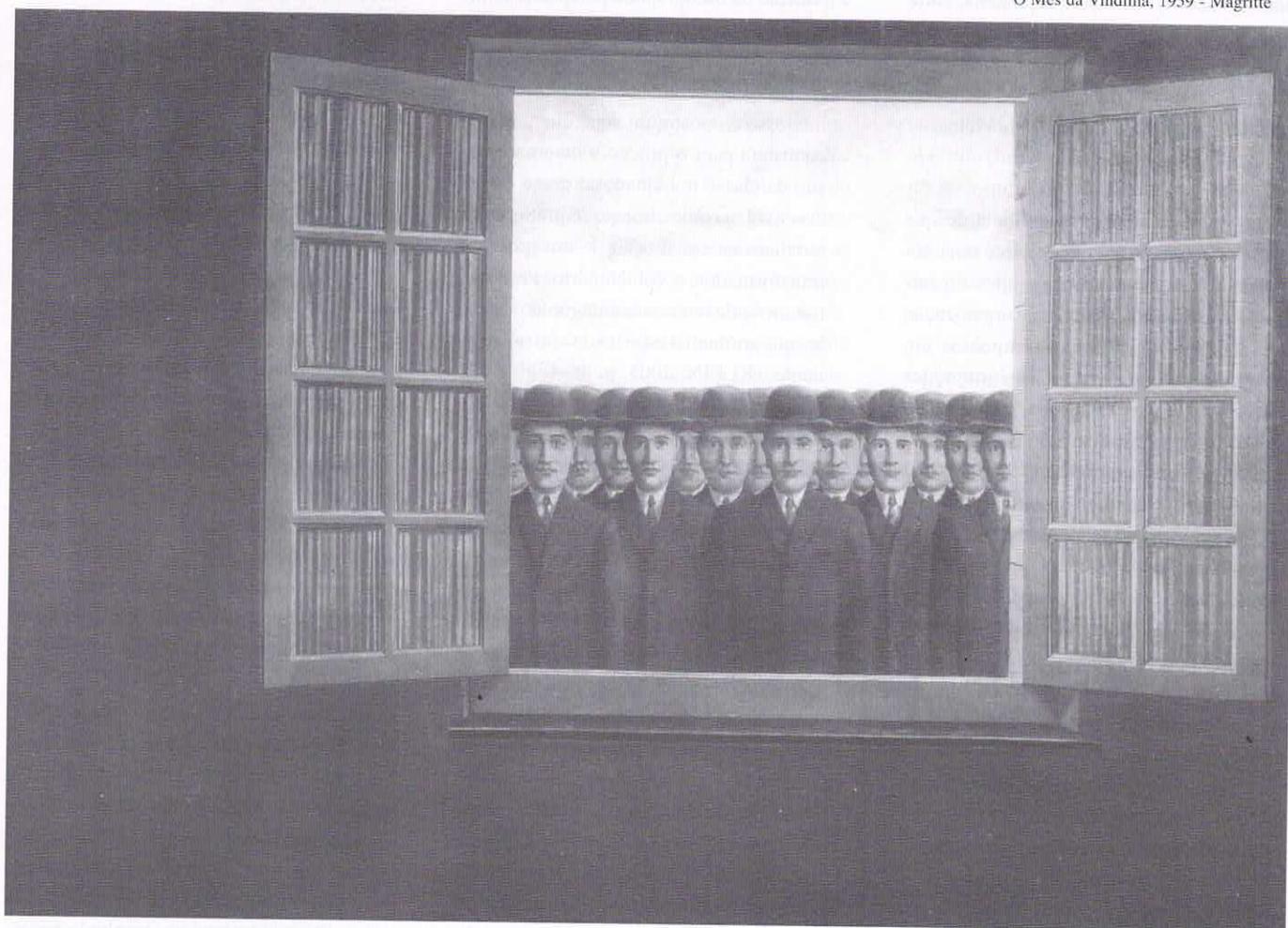
¹Do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná/NEAB-UFPR; e-mail: paulosilva@ufpr.br.

² Para uma discussão mais detalhada ver SILVA, Paulo Vinicius B. *Raçismo discursivo na mídia: pesquisas brasileiras e movimentação social*. Trabalho apresentado na XXVIII reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível na web no endereço www.anped.org.br

Maria Aparecida da Silva¹

Ciclo: uma organização escolar progressista²

O Mês da Vindima, 1959 - Magritte



Introdução

O presente texto é uma síntese da pesquisa que realizei acerca da implantação da organização escolar em ciclos na Rede Municipal de Curitiba, mais especificamente, uma investigação sobre a concepção política que direcionou esta organização escolar para os filhos da classe trabalhadora, nas duas gestões do prefeito Cássio Taniguchi⁴, no período compreendido entre 1997 e 2004.

A pesquisa procurou responder se a po-

lítica que direcionou a implantação dos ciclos de aprendizagem em Curitiba-PR, na gestão referida, teve como prioridade uma preocupação social de caráter transformador ou esteve voltada à racionalização capitalista, portanto, com uma preocupação social, mas de caráter conservador. A organização escolar em ciclos foi inserida, nesta pesquisa, no conjunto das idéias que, historicamente, pretendem eliminar as reprovações na escola pública, ou seja, as idéias aqui denominadas não-reprovação⁵.

Referencial teórico

Buscou-se no Materialismo Histórico-Dialético a fundamentação teórico-metodológica que norteou as análises da política em questão. Esta opção teórico-metodológica deve-se à convicção de que o materialismo histórico-dialético, possibilita, para além da mera descrição, a explicação dos fenômenos políticos e educacionais, com vistas à intervenção para a transformação. Estes fenômenos são compreendidos

como constituídos social e historicamente, portanto síntese das relações sociais de uma determinada época, situados em determinado contexto histórico e perpassados por relações de classe. Como desvelaram MARX e ENGELS, “a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes” (MARX e ENGELS, 1848. In: NETO, 1998, p. 4), compreende-se, portanto, que a política, os textos legais e oficiais analisados nesta pesquisa não são neutros, mas resultados do constante embate travado na sociedade capitalista, entre classes sociais com interesses extremamente antagônicos.

Retrospectiva da idéia de ciclos: não-reprovação

Neste estudo, partiu-se da idéia de que escola organizada em ciclos não é uma novidade como alardeada em muitos discursos da atualidade. Esta idéia de organização do tempo escolar tem pressupostos em “propostas” anteriores e com intenções políticas concernentes com os interesses do grupo que as reivindicava ou propunha, ou seja, algumas dessas propostas intencionavam atender anseios dos trabalhadores, outras, entretanto, eram direcionadas aos interesses e necessidades da ampliação do capital pela classe econômica e ideologicamente hegemônica. Para apontar os pressupostos desta organização escolar, buscou-se uma retrospectiva de alguns momentos da história em que se fizeram mais presentes, o que se optou por denominar, mecanismos de não-reprovação.

A idéia de escolaridade em ciclos na sociedade de classes

Em geral, os discursos pela escola em ciclos, sejam estes conservadores ou progressistas, embora antagônicos, têm defendido princípios que, na ausência de reflexão rigorosa, são aparentemente semelhantes (ampliação do tempo, respeito ao ritmo individual, ampliação da aprendizagem, inclusão dos alunos com eliminação das reprovações...). Nesse sentido, para distinguir estes discursos, é fundamental buscar a compreensão do papel da escola, na perspectiva de classe, é o que nos alerta KLEIN (2003)

Na perspectiva da classe dominante, o interesse é criar condições que facilitem a dominação e a exploração do trabalho. Por que é que a burguesia se dá ao trabalho de construir escolas? Para poder preparar para o trabalho as crianças da classe trabalhadora e educá-las para o exercício da submissão cotidiana, para a submissão à exploração de sua força de trabalho, submissão ao princípio do respeito à propriedade privada, o respeito ao patrão, o respeito à autoridade, o respeito à polícia e assim por diante. Esta é a função da escola numa perspectiva burguesa.

Na perspectiva da classe trabalhadora, o interesse é oposto, ou seja, que a escola contribua para o processo de emancipação da classe trabalhadora; que a escola desenvolva conhecimentos e práticas que auxiliem na construção de um processo transformador, revolucionário. Portanto, tratam-se de interesses antagônicos àqueles que animam o espírito da classe dominante. (KLEIN, 2003, p. 46-47)

Compreende-se que as idéias de não-reprovação são próprias do modelo burguês de escola, portanto estão inseridas num contexto contraditório, com diferentes intenções que, historicamente, prometem a igualdade, mas promovem o oposto. A escola burguesa surge com o objetivo de consolidar a nova ordem em oposição ao feudalismo, o papel da educação era o de “tornar os cidadãos mais iguais” (LOPES, 1981, p. 115). Uma vez que a desigualdade era atribuída às aptidões individuais, caberia então aos cidadãos, nesta nova ordem, aproveitar as oportunidades oferecidas pelo Estado burguês para ascender socialmente. No período da Revolução Francesa foi clara a preocupação com a construção de um sistema de instrução consoante com a nova ordem, em oposição ao poder feudal. Nesse sentido, era preciso que o povo, em especial os camponeses continuasse aliado da parcela mais abastada da burguesia, a fim de que esta se mantivesse no poder. A educação seria então estratégia importante para disseminar as idéias que sustentariam a nova ordem. Esta preocupação com um sistema de instrução é evidenciada num dos relatórios da época, conhecido como relatório Condorcet (séc. XVIII) Neste relatório ob-

servam-se os princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, entre estes a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade. É neste relatório que se encontram, já no surgimento da escola pública, possibilidades de flexibilizar o tempo escolar, ampliando-o ou reduzindo e também as limitações de duração e conteúdos de instrução para os filhos da classe trabalhadora. A instrução seria dosada e condiciona às necessidades imediatas do ofício exercido, portanto, também o tempo de escolarização seria flexibilizado e/ou organizado conforme as necessidades dos proprietários. Este trecho do relatório, destaca a duração em níveis, que correspondia a 4 anos de curso para o grau primário, ilustra a afirmação anterior:

(...) esta duração de 4 anos, que permite uma divisão cômoda para uma escola onde não se pode colocar senão um único professor, responde também bastante exatamente ao espaço de tempo que, para as crianças das famílias mais pobres, decorre entre a época que eles começam a ser capazes de aprender e aquela em que eles podem ser empregados num trabalho útil, sujeitos a uma aprendizagem regular. (Relatório Condorcet, 1793)

Os graus mais avançados de estudo seriam destinados àquelas crianças cujas famílias pudessem abrir mão de seu trabalho por algum tempo:

(...) o pequeno número de anos que às famílias pobres podem dedicar ao estudo, nos obrigaram a delimitar esta primeira instrução em limites estreitos; e será fácil de afastá-los quando a melhoria das condições do povo, a distribuição mais igualitária das riquezas, resultado necessário das boas leis; os progressos dos métodos de ensino terão conduzido ao momento; quando, enfim, a diminuição da dívida, e das despesas supérfluas, permitirão consagrar aos empregos realmente úteis uma maior porção das rendas públicas. (Relatório Condorcet, 1793)

Havia também a possibilidade de uma forma de aceleração de estudos ou de compensação da ausência de instrução prévia por parte daqueles que não haviam tido aces-

so anterior à instrução, o que era feito nas conferências de domingo:

Todo domingo, o professor dará uma conferência pública à qual assistirão os cidadãos de todas as idades: nós vimos nesta instituição um meio de dar aos jovens os conhecimentos necessários que não puderam, entretanto, fazer parte de sua primeira educação. Af serão desenvolvidos os princípios e as regras da moral com maior extensão, assim como esta parte das leis nacionais cuja ignorância impediria um cidadão de conhecer seus direitos e de exercê-los. (Relatório Condorcet, 1793)

Tanto a duração quanto a instrução estavam subordinadas às exigências advindas do trabalho realizado pelas crianças mais pobres, portanto, o princípio da “igualdade” estava condicionado às condições de classe de cada um. Vale lembrar, como analisado por CUNHA (1980), que a igualdade burguesa nunca foi a igualdade de condições materiais ou intelectuais, nesse sentido o princípio da liberdade permitiria desenvolver as capacidades individuais para o acesso aos bens (materiais ou culturais) almejados. Como se viu, flexibilizar o tempo de escolarização, ampliando-o ou reduzindo-o não é uma novidade e pode atender diferentes interesses, conforme o jogo de forças que se estabelece na sociedade de classes.

De acordo com a literatura pesquisada, também Wallon (séc. XIX), na França, propôs uma organização escolar em ciclos, que pode ser conhecida no Plano de Reforma Langevin-Wallon. Este plano foi gestado nos núcleos de resistência à 2ª guerra mundial, dos quais Henri Wallon participava. O projeto era parte importante na reconstrução social do pós-guerra e visava a reformulação do sistema educacional francês. Seus propositores intencionavam romper com a extrema seletividade do sistema educacional francês. Wallon preocupava-se com o caráter político da educação, que deveria estar fundamentado na democracia e na justiça social e criticava o sistema educacional francês por lançar aos filhos dos trabalhadores o trabalho manual, em detrimento do intelectual, enquanto aos filhos da classe abastada destinavam-se o prosseguimento

nos estudos e o trabalho intelectual.

Nos mecanismos de não reprovação, pressupostos da organização escolar em ciclos no Brasil

Os estudos de autores como MAINARDES (2005) e BARRETO e MITRULIS (2001) possibilitam afirmar que as atuais políticas de ciclos mantêm pressupostos das idéias contidas em propostas anteriores que intencionavam superar o analfabetismo e os altos índices de reprovação, obviamente mantidas as características de cada contexto histórico, político, pedagógico e econômico.

Alguns dos pressupostos presentes nas propostas anteriores podem ser destacados como: a não-reprovação, a flexibilização do tempo escolar, caracterizada em geral, como ampliação do tempo de aprendizagem e as alterações na avaliação, por vezes nos registros acompanhadas de tentativas da superação do caráter classificatório para uma visão diagnóstica. Entretanto estas tentativas estiveram por vezes restritas a alterações superficiais nos registros avaliativos, como analisado por FERNANDES (2005).

Dos mecanismos de não-reprovação, a promoção automática, com promoção pausada na idade cronológica, parece ter sido eleita pelos governos, em especial até a década de 70, como a forma mais interessante para regularizar o fluxo e economizar recursos, pois as reprovações representam um alto custo para o Estado.

Foi a partir de 1980 que os mecanismos de não-reprovação parecem receber uma outra conotação, para além da mera regularização do fluxo e economia de recursos. Observam-se argumentos teóricos e políticos em favor de uma ampliação da aprendizagem, com alargamento do tempo, em especial para os processos de alfabetização inicial (1ª e 2ª séries) das crianças da classe trabalhadora, excluídas do acesso prévio ao conhecimento, como o têm as crianças de classe mais abastada econômica e culturalmente. Parece ter havido nos anos 80 uma tentativa de ruptura com um modelo conservador de não-reprovação. Verificou-se, entretanto, que esta política iniciada por grupos progressistas, com a implantação dos ciclos Básicos de Alfabetização também teve limites impostos pela

descontinuidade dos grupos que o implantavam e pelo não cumprimento, por parte dos gestores que desencadearam a política, da concretização das necessárias condições físicas, materiais e humanas que efetivariam uma ampliação da aprendizagem das crianças da classe trabalhadora.

Anos 90: O Estado neoliberal e a escolaridade em ciclos

Os anos 90 configuram, no Brasil, um Estado mínimo nos investimentos sociais e, portanto, uma negação do caráter público de política. Isso se evidencia na ampliação dos acordos com agências internacionais como FMI e Banco Mundial e conseqüente abertura (indiscriminada) do mercado interno ao capital internacional, privatizações de estatais lucrativas, políticas de “parcerias” entre Poder Público e empresas privadas, estratégias da administração empresarial incorporadas pelo setor público, com inovações de caráter tecnológico, organizacional e gerencial. Nesse contexto, à organização escolar em ciclos atribuem-se significados ainda mais diversos e contraditórios, ora carregados explicitamente de seu conteúdo político, para a emancipação, no sentido de resistir à negação dos direitos humanos, ora para a subordinação, na direção dos interesses da ampliação do capital. Esses conteúdos ficam camuflados, muitas vezes, sob uma aparente neutralidade.

A queda do socialismo real, assim como das políticas do Estado de Bem Estar Social, fortaleceram o modelo econômico neoliberal, que poderia se sintetizado pelas suas ações de desregulamentação do trabalho, transnacionalização do capital e liberdade total ao mercado na determinação das regras econômicas e das relações sociais. Esta opção (neoliberal) das classes dominantes internacionais na condução de suas economias atinge os países periféricos ou do chamado Terceiro Mundo, com a colaboração de organismos de “cooperação” internacional, tanto aqueles diretamente ligados à economia, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), quanto aqueles que se afirmam comprometidos com aspectos sociais e de estreitamento das relações internacionais como UNESCO, UNICEF, ONU.

No Brasil, essa política ainda assistemática

na década de 1980, consolida-se em 1990 pela atuação de um novo grupo que assume o poder de forma cada vez mais conservadora. Esse novo grupo era formado pelos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, na Presidência da República, e também no Congresso Nacional, por legisladores de composição cada vez mais conservadora. (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 25)

É interessante destacar, conforme análise de SILVA JUNIOR (2002), que a política implementada nos moldes do Estado de Bem Estar Social operacionalizou uma ampliação artificial dos direitos, no sentido de “alargamento dos direitos sociais”, para atender as demandas do capitalismo baseado na produção fordista, o que num outro momento, com a política neoliberal, assumiu a forma de “cidadania produtiva, isto é, os direitos sociais tornam-se mercadorias”. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 22) É esta idéia de mercantilização dos direitos que vem norteando, de maneira mais intensa, a política dos governos dos anos 90, no Brasil. A análise de VIEIRA (2001) pode ser empregada para sintetizar a ação desses governos, fundadas numa matriz de pensamento que substitui a igualdade pela equidade, ou seja, de políticas de universalização, as ações dos governos direcionam-se para as políticas de focalização⁸. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a desigualdade, compreendida como desvantagem natural pela ótica liberal burguesa, anteriormente compensada pelo “acesso igualitário”; no modelo neoliberal, passa a ser considerada um déficit, portanto ainda de ordem natural e de responsabilidade individual, o que deverá ser compensado por ações de ordem técnico-burocrática e focalizada. A política que direciona estas ações está, de acordo com VIEIRA (2001) centrada na competitividade como objetivo, no desempenho como diretriz política e na descentralização como esquema institucional.

A análise dos anos 90 foi fundamental para a presente pesquisa, não só pelo fato da gestão Taniguchi estar inserida nessa década, mas porque as idéias neoliberais presentes nas políticas brasileiras acabaram por dar a direção à implantação da escola organizada em ciclos. Nos anos 90 a idéia de não-reprovação assumiu a forma de ciclos de aprendizagem e de ciclos de formação, passando a fazer parte tanto do discurso e

ação de grupos conservadores, quanto de grupos progressistas. Uma tentativa de resistência ao modelo neoliberal de escola é descrita por MAINARDES (2005). Segundo o autor, uma versão progressista de organização escolar em ciclos teria chegado ao Brasil por influência da reforma educacional francesa. Essa experiência foi consolidada em São Paulo, por iniciativa de gestões do Partido dos Trabalhadores. Aos poucos, estas experiências tornaram-se uma “espécie de marca registrada do PT, entendida como uma medida essencial para superar o fracasso escolar e uma oportunidade de construir um projeto alternativo de educação”. (MAINARDES, 2005, p. 10) O aparato legal e os documentos curriculares dos anos 90 também incorporaram esta idéia de escolaridade em ciclos, o que, de acordo com FERNANDES (2005), foi uma retomada das experiências dos grupos progressistas com os Ciclos Básicos de Alfabetização nos anos 80. Entretanto, como se sabe, os anos 90 são fortemente marcados por uma concepção de Estado mínimo e a educação sofre as conseqüências desse modelo, que lhe impõe ações cada vez mais conservadoras. Exemplo dessa opção conservadora se deu no governo de FHC, quando ocorreu a elaboração dos PCNs, com especial influência da Reforma Espanhola, através da assessoria de um de seus formuladores, o psicólogo César Coll. Esta reforma é duramente criticada por atribuir à educação “uma visão tecnocrática e de psicologização dos problemas sociais” (SANTOMÉ, 2004) e por sua aproximação crescente com os ideais neoliberais. Sobre a estrutura dos ciclos proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua versão introdutória de 1995, Nereide SAVIANI (1999) analisa que estes não rompiam com a lógica seriada, uma vez que limitavam-se a dividir o Ensino Fundamental em quatro ciclos, ou seja, os ciclos consistiriam em séries de dois anos. Além disso, criticou a hierarquia atribuída aos conteúdos das áreas do conhecimento, sendo que a divisão estabelecia conteúdos considerados essenciais e outros secundários.

A política de ciclos de aprendizagem em Curitiba

O contexto municipal

Foi nesse contexto político e econômico de Estado mínimo que se deu a implantação da escolaridade em ciclos em Curitiba.

A continuidade do grupo lernista⁹ por décadas, revezando-se, entre a gestão da prefeitura de Curitiba ou do governo estadual, conferiu um delineamento conservador à gestão urbana e educacional, como destacado nos estudos de SÀNCHEZ (2003) e TAVARES (2004). Estas pesquisadoras mostraram que a concepção tecnocrática de planejamento esteve direcionada para a construção de uma “cidade-mercadoria” (SÀNCHEZ, 2003), que pretende atender interesses burgueses. A educação, inserida no conjunto das políticas desse modelo de urbanização, seguiu esta mesma lógica, sendo gradativamente lançada para a responsabilidade dos tecnocratas do planejamento. Essa direção esteve presente nos documentos oficiais, sendo constatada em várias passagens dos textos e depoimentos analisados. Isto comprovou a hipótese lançada anteriormente de que os ciclos foram parte importante do planejamento tecnocrático do governo Cássio Taniguchi. Portanto uma escola organizada em ciclos era estratégia importante para o alcance dos resultados almejados pela gestão, o que foi comprovado pelo “Relatório básico do projeto gestão estratégica para resultados, na SME de Curitiba”.

A gestão do grupo lernista teve uma ruptura na década de 1980, no período denominado transição democrática, quando iniciaram-se as eleições diretas para governador de Estado e posteriormente as eleições para as prefeituras municipais. Nesse período vários Estados e Prefeituras foram assumidas pela oposição, então representada pelo PMDB. SANCHÈZ (2003) destaca que os movimentos sociais e sindicais intensificaram-se e fortaleceram-se nesse período, criticando as políticas urbanas direcionadas à cidade, o que foi capitalizado pela oposição ao grupo lernista. Assim, devido à maior participação popular, algumas conquistas foram efetivadas nesse período em termos educacionais, entre estas: as discussões para a construção de uma escola pública comprometida com a classe trabalhadora, com a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que foi sistematizado no Currículo Básico de 1988. Porém, com o retorno do grupo lernista em 1989 a 1992, com o próprio Jaime Lerner, seguido por Rafael Greca, de 1993 a 1996 e por Cássio Taniguchi, de 1997 a 2001 e de 2002 a 2004 houve um retrocesso nos avanços democráticos anteriormente conquista-

dos. O trabalho em torno de uma escola pública voltada à classe trabalhadora, com um currículo escolar que explicitamente afirmava esta opção foi, de acordo com análise realizada por SOARES (2003), gradativamente desconstruído, cedendo lugar a uma concepção eclética para o currículo escolar, o que se consolidou no documento denominado Diretrizes Curriculares (2000).

Na gestão Taniguchi, o serviço público seguiu uma linha explicitamente privatista e, no que diz respeito ao “processo de implantação” dos ciclos de aprendizagem, a pesquisa revelou a predominância do caráter conservador atribuído à organização escolar em ciclos, tanto no discurso oficial, embora camuflado de participativo, quanto nas práticas que efetivaram esta política.

A implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem em Curitiba

A implantação da escolaridade em ciclos em Curitiba esteve aliada a um projeto mais amplo de gestão, porém da gestão estratégica centrada em resultados, nos moldes da gestão empresarial. Foi o que se contatou ao analisar os documentos referentes a um acordo firmado entre a PMC e a FGV/EBAP. Deste acordo resultou o Projeto Gestão Estratégica Centrada em Resultados na Prefeitura Municipal de Curitiba. A secretaria escolhida para realizar o programa-piloto foi a SME por atender alguns critérios como: apresentava níveis razoáveis de liderança, portanto estratégica para a adoção deste modelo também por outros órgãos ou secretarias; assegurava maior visibilidade externa das melhorias e exigia menor volume de recursos.

Consta que o objetivo principal do projeto era o seguinte: “Desenvolvimento de base metodológica que favoreça a implementação gerencial no âmbito da Prefeitura Municipal de Curitiba (...);” (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1999)

A leitura dos relatórios referentes a este projeto possibilitou afirmar que foi no bojo de uma experiência-piloto para uma gestão centrada em resultados que se discutiu e deu o formato para a implementação da escola organizada em ciclos de aprendizagem em Curitiba. Num destes relatórios, o relatório 4, a escola ciclada foi discutida como parte da “estrutura de programação” para a secretaria, constando como um dos sub-pro-

gramas do Ensino Fundamental (FGV/EBAP-IMAP-SME, 1999, p. 101) O mesmo relatório destaca a missão, a visão e os valores, que englobam os princípios para a dimensão estratégica da S.M.E, os mesmos constantes no primeiro documento acerca da implantação dos ciclos, enviado às escolas, no ano de 1999, “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem-Proposta de Implantação” (24 de março de 1999). Tanto este quanto o segundo documento¹⁰ enviado às escolas foram elaborados por equipes técnicas especialmente constituídas para este fim, o que denota o caráter centralizador deste processo.

O documento do Conselho Estadual de Educação, o parecer 487 de 12/11/1999 é outra evidência da forma impositiva de implantação dos ciclos em Curitiba, pois os caminhos foram totalmente contrários àqueles que levariam a uma direção democrática. O documento “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem-Proposta de Implantação” fora enviado às escolas em março de 1999, indicando que as escolas deveriam justificar sua opção pela implantação imediata ou gradativa dos ciclos até o dia 16 de abril de 1999, entretanto, a aprovação do Projeto pelo CEE se deu somente em novembro do ano de 1999. Portanto, o Conselho Estadual de Educação aprovou um projeto referente a uma política que já havia sido implantada.

Para justificar a implantação dos ciclos afirma-se que, ao invés do investimento em ampliação da rede física, atualmente faz-se necessário investir no rendimento escolar. Este argumento está fundamentado em dados demográficos que apontam para o envelhecimento da população, portanto, afirma-se que já não há mais necessidade de ampliação da rede física escolar, pois a demanda está atendida. Entretanto, de acordo com a SME, embora a demanda esteja atendida, o rendimento escolar vem mostrando-se precário, dados expõe que em 1998 as retenções atingiam uma média de 12% nas turmas de 1ª a 4ª séries, chegando a 19% nas turmas de 1ª séries. Este problema motivou projetos, entre estes o ALFA 41, realizado no ano de 1997, que priorizou 41 escolas da Rede Municipal que tinham um índice de retenção muito elevado nas primeiras séries. O projeto consistia em capacitar os professores alfabetizadores, em especial nas formas de intervenção na produção escrita dos alunos.

Aliada à necessidade de eliminar as reprovações, o que tem argumentos políticos e pedagógicos diversos, está também outra justificativa que se apóia na questão universalização *versus* demanda. Logo na apresentação do documento “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem-Proposta de Implantação” (24 de março de 1999), descreve-se a missão destinada à Secretaria Municipal de Educação, que consiste em: “Ser um elo ativo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania, atendendo à demanda”. Como se observa, esta missão está voltada ao desenvolvimento da cidade, bem como ao atendimento à demanda, o que difere do princípio de universalização. Esta distinção entre atendimento à demanda e o princípio da universalização está no fato de que, o primeiro apóia-se na idéia de flexibilizar a oferta educacional, entendendo-a como necessária àqueles que são classificados como necessitados de determinado serviço, portanto numa perspectiva de focalização; ou ainda como alternativa àqueles que optarem por esta oferta, tratando-se, então, de uma “livre escolha” entre o disponível no mercado educacional. Já a universalização apóia-se na idéia de acesso educacional igualitário a todos. A escola universal, gratuita e obrigatória, portanto comum para todos, premissa da burguesia revolucionária, passa pelas contradições do sistema capitalista, que produz uma escola dual; ou seja, uma escola para formar trabalhadores subservientes e outra para preparar os dirigentes. É assim que, ao trabalhador, destina-se um mínimo de instrução, como defendia Adam Smith, “à gente comum”, educação em “doses homeopáticas” (SAVIANI, 1986, p. 20)

A concepção política que direcionou a organização em ciclos em Curitiba

Ao desenvolver a análise-crítica⁹ dos textos oficiais da política de ciclos de aprendizagem em Curitiba, em confronto com os documentos do sindicato e da universidade e depoimentos de profissionais do Magistério, percebe-se que aqueles apresentam claramente a visão empresarial destinada à educação, com ênfase na busca por resultados. Especificamente sobre a suposta participação para a implantação dos ciclos, afirma-se que foi “deflagrado processo de discussão nas comunidades escolares sobre

a proposta secretarial de "às escolas municipais transformarem a organização escolar em ciclos de aprendizagem" (A escola municipal e os ciclos de aprendizagem- Projeto de implantação, 1999, p. 14). Dessa forma o próprio documento indica que esta foi uma política oficial formulada pela SME, cabendo às escolas implantarem o ciclo de forma gradativa: iniciando pelo CICLO I, que abrangeria as 1ª e 2ª séries, ou implantando de forma imediata os CICLOS I e II, ou seja, reorganizando todo o segmento de 1ª a 4ª.

A maioria das escolas aderiu à política de ciclos de forma gradativa implantado primeiro o CICLO I, o correspondente ao contínuo de 1ª e 2ª séries, o que parece indicar uma desconfiança e um certo cuidado das escolas com esta política. A esse respeito assim manifestou-se o coletivo de uma das escolas em correspondência enviada ao então superintendente de educação: "os profissionais da SME que acompanharam de perto esse processo são testemunhas de que a resistência das escolas pautava-se, essencialmente na incerteza de que as condições propostas seriam de fato garantidas".

Por outro lado, embora tenha havido este cuidado por parte da maioria das escolas, fazendo a implantação gradativa, houve uma parcela do magistério que aderiu à política sem maiores questionamentos. SANTOS (2005), ao realizar uma pesquisa junto aos professores da Rede Municipal constatou que, embora a maioria considere que a implantação dos ciclos tenha sido autoritária e centralizadora, ao serem questionados se concordavam com esta condução, afirmaram que sim. Nesse caso, podemos afirmar que uma parcela do magistério foi alvo de uma in-consciência de classe proletária, uma vez que não se reconhecem como e com os interesses dos trabalhadores, justamente por não localizarem seu lugar na estrutura do capitalismo. Essa in-consciência de classe leva, parafraseando Lukács (1960), a uma passividade ou a uma certa oscilação inconseqüente entre os interesses da classe dominante e os da classe trabalhadora. Portanto eventuais participações ou tomada de posição tomam um caráter vazio e confuso. Para Lukács (1960), "(...) uma condição inelutável da manutenção do regime burguês é que as outras classes se iludam, permanecendo com uma consciência de classe confusa." Essa consciência de classe confusa impede que os trabalhadores se organizem para reivindicar direitos e mantenham a burguesia protegida de uma intenção

ainda mais perigosa: a organização destes trabalhadores para a superação da sociedade de classes.

Constatou-se, portanto, que esta forma neoliberal permeou não apenas o currículo, como construiu a (in) consciência de classe de parte dos profissionais do magistério que, embora reconhecessem o caráter autoritário da política, não opuseram resistência. Apesar dos esforços empreendidos pelo sindicato, nas várias instâncias organizadas para estudos que debatiam a questão, esta forma neoliberal, atuou junto aos professores com mecanismos sutis de controle por resultados, numa perspectiva conservadora, o que FARIA (2004) analisa como "seqüestro da subjetividade", impondo limites cada vez maiores à necessária organização e consciência de classe do magistério, na perspectiva dos trabalhadores. O atendimento à busca pela produtividade almejada na gestão Taniguchi foi realizada em muitos momentos, por parte do magistério, sem a necessária reflexão sobre as implicações desta política para o cumprimento do papel da escola pública na transmissão e assimilação do saber elaborado. Como estratégia de convencimento, os discursos oficiais procuraram mostrar a "possibilidade" de uma conciliação entre divergentes teorias, fazendo acreditar que aqueles que impõem alguma resistência o fazem no intuito de perturbar a ordem ou por falta do devido compromisso pedagógico. Essa idéia afasta gradativa e sutilmente os professores da reflexão coletiva sobre sua própria práxis e sobre sua condição de trabalhador.

Acredita-se que uma dessas estratégias foi a desconstrução do Currículo Básico, conforme analisado por SOARES (2003) nas gestões anteriores do grupo lernista, o que teve a sua continuidade e intensificação na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, quando foram instituídas as novas diretrizes curriculares (2000). Estas diretrizes foram carregadas de um ecletismo teórico, como se autores amparados em concepções divergentes de sociedade, pudessem compartilhar harmonicamente de idéias sobre alguns pontos como ensino / aprendizagem e avaliação. Esse ecletismo teórico é analisado por FRIGOTO (1998), como parte integrante da perspectiva pós-moderna, por constituir-se, entre outros aspectos por uma "soma de teorias", como se não houvesse concepções divergentes em termos de visões de mundo, ou melhor, como se já não existisse, após a derrocada do socialismo real e dos movimentos amparados pelas idéias

as marxistas, uma oposição ao capitalismo na sua fase atual.

O conceito de participação está diretamente vinculado ao que se propõe no relatório Jacques Delors (1998), uma das referências utilizadas pela SME no texto das Diretrizes Curriculares (2000). No relatório vincula-se o sucesso da escolarização ao valor que a comunidade atribui à educação o que significam parcerias entre o poder público e a comunidade, na manutenção tanto do espaço quanto dos serviços públicos. Nesse sentido, sugere-se que as comunidades organizem-se localmente para resolver seus problemas, podendo contar com a ajuda das ONGs, Centros Comunitários e trabalhos voluntários, eximindo o Estado da sua responsabilidade.

Gestão e a autonomia tiveram seus significados em consonância com as demandas do mercado, ou seja, as escolas deveriam ser gerenciadas com uma autonomia administrativa e pedagógica, o que significava uma aproximação crescente com as parcerias e com o empreendedorismo. Isto descaracteriza gradativamente a educação enquanto um serviço público e a coloca no âmbito da mercadoria.

O trabalho pedagógico foi fortemente associado à teoria do capital humano, com preocupações voltadas à produtividade do sistema, ou seja, na busca por resultados. Lembrando que produtividade, para o sistema capitalista significa a quantidade de bens ou produtos que um trabalhador é capaz de produzir a cada hora de trabalho, associa-se, nesta lógica, o trabalho pedagógico a uma tarefa do mundo da produção material. Nesse sentido, com esta analogia, pode-se inferir que a ampliação das aprovações a todo custo seriam os produtos almejados.

A avaliação, tomada como central na organização curricular, tornou-se o mecanismo mais importante para que a gestão alcançasse o produto almejado. Em analogia com o mundo da produção material, poderíamos afirmar que, assim como a escola privada tem na aula o seu produto vendável, na escola pública a forma mercadoria pode ser inculcada de maneiras diversas: por mecanismos para a produção de resultados interessantes para a gestão que os almeja, por estratégias que garantam visibilidade imediata para a comunidade e por atendimento às exigências dos organismos internacionais. Em Curitiba, essa preocupação centrada nos resultados foi tão enfática que se criou até uma equipe multidisciplinar nos

núcleos de educação, como balizadora da avaliação realizada pela escola, caracterizando uma perspectiva que poderíamos denominar como “ciclos por resultados”. E ainda, essa perspectiva de “ciclos por resultados”, na lógica da empresa capitalista, não só não efetiva a necessária superação da lógica seriada, como a reforça.

Apesar de tomada como central na organização curricular, para a gestão municipal, a avaliação não mereceu o mesmo destaque, pois esta se recusou veementemente a ter suas ações e políticas avaliadas pela sociedade. Esta ausência de avaliação do processo de implantação dos ciclos, bem como suas conseqüências observadas para além dos muros da escola, mobilizou outros grupos¹² da sociedade para fazer esta importante tarefa. Entretanto, embora tenha havido avaliações bem fundamentadas, houve um predomínio de defesas “contra ou a favor” da organização escolar em ciclos esvaziando a reflexão, pois deslocou-se o eixo central da discussão que estaria definido, na compreensão desta pesquisadora, por uma política de fato voltada aos anseios da classe trabalhadora, e pela garantia das condições concretas para a efetivação de uma escola de qualidade. Por esse caminho fragmentado e sem a devida reflexão sobre aspectos determinantes de uma escola de qualidade, desconsiderou-se, também, que a escola está inserida numa sociedade de classes. Portanto, não basta reformá-la superficialmente, alterando nomenclaturas e propostas, sem transformar seus princípios, suas intenções e concepções, de modo a que ela cumpra o papel que lhe cabe, não só para a efetivação do trabalho pedagógico, como na contribuição para a transformação social.

Pode-se afirmar que a escola organizada em ciclos sob uma ótica burguesa tem realizado o que FREITAS (1991) e BERTAGNA (2003) denominaram como “eliminação adiada”, ou eliminação sem exame. Foi comprovada a afirmação de Nereide Saviani (1999) de que uma das estratégias utilizadas para adiar a expulsão do aluno da escola pública é organizar as séries em ciclos de dois anos, além de se atender às orientações dos organismos internacionais para estabelecer um currículo mais flexível e uma avaliação menos rigorosa. Nesse sentido os resultados, na ótica conservadora, estão garantidos e se mantém a promessa burguesa do acesso das camadas populares à escola. Portanto, o contrato burguês da igualdade (do acesso) está preservado, porém sem a

garantia de aprendizagem, o que provoca a reprovação nas séries seguintes de escolarização ou ainda a “expulsão”, denominada nas estatísticas oficiais como evasão. Assim, não se realizam os resultados que interessam verdadeiramente à classe trabalhadora, por meio de uma efetiva aprendizagem aos alunos da escola pública.



Reprodução Proibida, 1937 - Magritte

¹ Pedagoga da Rede Municipal de Ensino, diretora do Sismmac e mestre em Políticas e Gestão Educacional.

² Texto publicado nos Anais do II EBEM, Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Concepção e Método, realizado de 6 a 8 de agosto de 2006, na UFPR.

³ SILVA, M. A. Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2006.

⁴ Cássio Taniguchi assumiu a prefeitura de Curitiba por duas gestões consecutivas, de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004. Nesta segunda gestão, o slogan da cidade, de acordo com o Plano de Governo, era Curitiba Capital Social.

⁵ Termo empregado no livro organizado por FRANCO (2001), utilizado aqui como referência às formas anteriores de eliminação da reprovação, que contém pressupostos das atuais políticas de ciclos.

⁶ Os textos oficiais analisados foram os seguintes:

A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: proposta de implantação – 1999, A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação- 1999, A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: diretrizes curriculares – em discussão – 2000, /EBAP-IMAP (Fundação Getúlio Vargas/ Escola Brasileira de Administração Pública e Instituto Municipal de Administração Pública) – 1999.

⁷ Estes aspectos da política direcionada ao Ciclo Básico de Alfabetização são explicitados na pesquisa de MAINARDES (1995), acerca do CBA no Estado do Paraná.

⁸ Focalização é uma idéia da década de 60, para as políticas públicas e sociais, proposta pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), que defendia a racionalização dos gastos públicos, uma vez que acreditava-se que, apesar dos grandes investimentos em políticas sociais, “os resultados dos mesmos são precários e não favorecem os pobres” (in: VIEIRA, 2001, P. 71)

⁹ Lernismo, termo utilizado por SÁNCHEZ (2003), em análise da urbanização das cidades de acordo com o modelo de mercantilização, para referir-se à gestão e projeto de Jaime Lerner e seus seguidores, Rafael Greca e Cássio Taniguchi, em Curitiba; e empregado por Taís Moura Tavares, como categoria de análise, ao desenvolver tese de doutorado acerca das políticas direcionadas à Gestão Pública do Sistema de Ensino no Estado do Paraná (1995-2002), durante o Governo de Jaime Lerner.

¹⁰ A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação- rede municipal de ensino de Curitiba, 1999;

¹¹ A crítica é compreendida aqui na perspectiva marxiana como “o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites (...)” (TONET, 2001, p. 72)

¹² Entre estes grupos, com opiniões e fundamentações diferentes e divergentes, incluem-se o sindicato do magistério Municipal de Curitiba – SISMMAC, a universidade (UFPR), a Câmara Municipal de Curitiba, que organizou dois seminários para discutir a questão, a mídia e o Ministério Público.

Referências Bibliográficas

- BARRETO, E. S. S. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: Estudos avançados. Edição especial, volume 15, n.º USP: maio/agosto, 2001.
- BERTAGNA, R. H. Progressão continuada: limites e possibilidades. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- CONDORCET. O Relatório Condorcet, 1793. (mimeo)
- CUNHA, L.M. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 7ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: proposta de implantação - 1999.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação- 1999.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: diretrizes curriculares - em discussão - 2000.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Relatório básico do Projeto Gestão Estratégica para Resultados. 1999.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.
- DERMEVAL, S. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, nº 11, 1986.
- FARIA, J.H. Economia política do Poder: As práticas do controle nas organizações. Curitiba, Juruá, 2004.
- FERNANDES, C. O. Fracasso Escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas políticas e sociais. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005. (disponível em <http://www.anped.org.br/28/textos/GT13/gt3859int.rtf>)
- FRANCO, C. (org.). Avaliação, ciclos e promoção da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, L.C. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade, Campinas, v.12, nº 39, p. 265-285, 1991.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KLEIN, L. Fundamentos Teóricos - Os ciclos de aprendizagem e a qualidade da Escola pública. In: Seminário de Educação & Políticas Educacionais: Qualidade da Escola Pública e os Ciclos de Aprendizagem. Coletivo do vereador Nilton Brandão: Partido dos Trabalhadores, agosto de 2003.
- LOPES, E. M. S. T. Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. São Paulo, edições Loyola, 1981.
- LUKÁCS, G. A consciência de classe. In: História e consciência de classe. Ed. PCUS, 1960.
- MAINARDES, J. Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.
- MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista; Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.
- NEVES, L. M. W. & FERNANDES, R. Política neoliberal e Educação Superior. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.
- SÁNCHEZ, F. A reinvenção das cidades para um mercado mundial. Chapecó: Argos, 2003.
- SANTOMÉ, J. T. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. Currículo sem fronteiras, v.4, nº2, pp 5-32, jul/dez 2004. Entrevista.
- SANTOS, J. G. O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem. Dissertação de mestrado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.
- SAVIANI, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental? In: Caderno Pedagógico, nº2, APP-sindicato / março de 1999.
- SILVA JUNIOR, J. R. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, M. A. Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba - 1997/2004. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2006.
- SOARES, K. C. D. A política de qualificação em serviço dos professores da Rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): Entre o discurso da "cultura das elites" e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Dissertação de Mestrado - Curitiba, UFPR, 2003.
- TAVARES, T. M. Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995 - 2002). Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista. 2001.
- VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação - Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (orgs.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

Marcia Barbosa Soczek¹

Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba (1997-2004)

No ano de 1997, Cássio Taniguchi assumiu a Prefeitura Municipal de Curitiba e continuou com as políticas públicas implantadas para a Educação Infantil na gestão do mesmo grupo partidário. Esse prefeito ficou por dois mandatos no poder e coube a ele adaptar a Educação Infantil municipal às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Para melhor compreender as políticas implantadas nas duas gestões estudadas faz-se necessário apontar que, em depoimento prestado à *Revista Memórias da Curitiba Urbana* (1990, p.49) Cássio Taniguchi relatou que iniciou sua carreira na cidade quando foi contratado pela Companhia de Urbanização de Curitiba (URBS) para gerenciar a implantação da Rodoferroviária e assessorar o Prefeito Jaime Lerner. Em 1971, foi indicado pelo prefeito para assumir a presidência da URBS e tornou-se diretor do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) nos períodos de 1980 a 1983 e de 1989 a 1994, onde participou das reformas urbanas realizadas no município. Cássio se tornou um dos grandes representantes do grupo político de Jaime Lerner, defendendo os interesses da elite empresarial no município.

A implementação das mudanças espaciais promovidas pelo Plano Diretor foram em todos os momentos absolutamente compatíveis com os interesses das elites empresariais de Cidade, particularmente aquelas vinculadas aos setores da indústria, da incorporação imobiliária, da construção civil e do transporte público. (SANCHEZ, 2003, p.171)

Os laços de compromisso com o setor empresarial de Curitiba repercutiram nas políticas sociais adotadas pela prefeitura durante as gestões do grupo político de Jaime



Quarto do Artista - Vicent van Gogh

me Lerner. Exemplos dessa realidade é a relação entre a construção do Plano Diretor e os empresários do transporte:

Efetivamente, o grupo empresarial ligado ao transporte coletivo há mais de trinta anos controla o ramo por meio de um cartel de seis empresas, que dividem porções de mercado em áreas “seletivas” da cidade nas quais opera cada uma das empresas. Trata-se de um verdadeiro oligopólio da economia urbana, praticamente intocado pela política de transporte desenvolvida com a implantação do Plano Diretor. No período inicial, houve diversos conflitos entre empresários e planejadores (...) Nesses conflitos prevaleceu a visão dos empresários, e as áreas

“seletivas” (na verdade, monopolizadas) foram mantidas. O que ocorreu com o tempo foi uma concentração maior do ramo, com fusões de empresas, até se chegar à situação atual: um único grupo empresarial controla a metade do transporte coletivo da cidade. (SANCHEZ, 2003, p.177)

Este fato expõe a concepção de Estado Mínimo defendida pelo lernismo (TAVARES, 2004; SANCHEZ, 2003), pois a prefeitura de Curitiba se posicionou como facilitadora da inserção empresarial no transporte coletivo de Curitiba. Ainda, segundo Sánchez (2003, p.185), o Plano Diretor atendeu aos interesses dos empresários do ramo do transporte, pois “favoreceu as empresas a não exercer controle sobre a sistemáti-

ca de cálculo das tarifas, ao fazer concessões como a prorrogação do prazo de vida útil dos veículos e, sobretudo, ao não realizar concorrências públicas para a gestão dos serviços.” Como consequência desta política, a população curitibana não conseguiu interferir nos aumentos das tarifas dos ônibus e nem obter informações precisas sobre as planilhas de custo do transporte coletivo no município. A população por meio das pressões exercidas pelos movimentos sociais e pelo Partido dos Trabalhadores através de seus vereadores na Câmara Municipal de Curitiba começou a questionar sobre a realidade do transporte coletivo no município.

A aliança entre o poder público e o setor privado no município de Curitiba se aprofundou na década de 1990 com o foco na gestão empresarial e na concepção de público não estatal, muito bem incorporada pelas Gestões de Cássio Taniguchi, aqui estudadas.

Pode-se afirmar que o Paraná na década de 1990 implantou as políticas públicas sob a ótica do neoliberalismo:

Na última década, o Paraná foi cenário da efetivação de políticas neoliberais, como em curso em todo o Brasil, tendo em vista a nova ordem (ou desordem) internacional. O Estado passou a ser progressivamente privatizado, quer do ponto de vista do seu detrimento no provimento dos serviços sociais, quer do ponto de vista da preponderância, no seu interior, do interesse de determinados grupos. Como demonstração, temos a venda das empresas públicas, o sucateamento dos serviços de educação e de saúde, o elevado grau de corrupção que tem levado à instalação de CPIs e ao rompimento de contrato escusos firmados no governo anterior, fatos amplamente divulgados pela imprensa. (TAVARES, 2004, p. 13)

Foi nesse cenário político e econômico de Estado Mínimo que em 1997 o município de Curitiba elegeu Cássio Taniguchi, engenheiro do IPPUC e ex - assessor direto de Jaime Lerner, como prefeito. Essa eleição trouxe unidade de projetos entre a prefeitura municipal e o estado do Paraná, governado por Jaime Lerner desde 1995, sendo reeleito em 1998. Assim, o grupo lernista aprofundou nesta época a gestão empresarial e o privatismo por meio das terceirizações no serviço público estadual e

municipal.

O projeto de cidade de primeiro mundo sempre foi exaltado nas gestões lernistas e nas duas Gestões de Cássio Taniguchi, quando apresentou Curitiba como Capital Tecnológica (no primeiro mandato) e como Capital Social na reeleição de 2000 a 2004. Segundo Sánchez (2004,p.208) o segundo mandato de Taniguchi tem uma característica específica: “A ênfase nos programas sociais do Plano de Governo responde, certamente, à apertada vitória eleitoral sobre a oposição, com uma diferença de apenas 2% dos votos no segundo turno eleitoral”. Houve, na campanha política, uma discussão sobre as dificuldades sociais encontradas no município de Curitiba e isso fez com que no segundo mandato Taniguchi refizesse o discurso Lernista para poder alcançar a reeleição.

Em outro depoimento prestado à *Revista Memórias da Curitiba Urbana*, Cássio Taniguchi sintetizou a sua compreensão de Estado, de serviço público e de participação da comunidade.

Resumindo, a administração de uma cidade é cara, e paternalismo não vai resolver seus problemas. Há que se botar o pé no chão. Acho que o princípio da participação está aí: à administração cabe definir a prioridade, mas à população cabe participar do problema e da solução. Isto significa, inclusive, participação financeira. Necessariamente. (IPPUC, 1989, p.70)

A citação acima traz princípios que estiveram presentes nas gestões do Prefeito Cássio Taniguchi e que compõem uma das características do *lernismo*: a tecnocracia e o privatismo. No referido depoimento, Cássio associou o papel do Estado a uma concepção tecnocrática de organização da sociedade; nessa visão cabe aos técnicos da administração pública determinar as prioridades a serem implantadas nas áreas carentes da cidade, já a população deve se limitar a ouvir e contribuir financeiramente para a execução. A manutenção do Estado, para Cássio Taniguchi, significa que os serviços prestados podem e devem “necessariamente ser pagos” pela população.

Esses princípios do *lernismo* (SÁNCHEZ, 2003; TAVARES, 2004), aprofundados no item anterior, conseqüentemente, direcionaram as duas gestões de Cássio Taniguchi para encaminhar as soluções dos problemas concretos da Educação

Infantil Municipal, tais como: a pressão da população para a ampliação de vagas e a adequação desta etapa da Educação Básica a Legislação Nacional.

Ao assumir a Prefeitura Municipal de Curitiba, em 1997, o prefeito encontrou duas Secretarias trabalhando na área da Educação Infantil, com as crianças de zero a seis anos: a Secretaria Municipal de Educação (SME) que mantinha o atendimento pré-escolar em algumas escolas municipais e que através de convênio cedia professores para atuar nas creches com a educação das crianças de cinco a seis anos; e a Secretaria Municipal da Criança (SMC) órgão, na época, responsável pelas Creches oficiais e conveniadas do Município de Curitiba. O Município contava, nesta época, com 127 creches oficiais e 79 conveniadas (CURITIBA, 2004, p.105).

Tal situação decorreu das políticas anteriores à nova LDB (Lei 9394/96) que consideravam o atendimento infantil uma questão de assistência social para famílias carentes, especialmente para liberar as mães para o trabalho. Tanto é que, até 1990 esse atendimento estava situado na Secretaria de Desenvolvimento Social, quando foi desmembrada e transformada em Secretaria Municipal da Criança (SMC), no governo de Jaime Lerner. O atendimento pré-escolar (5-6 anos) foi mantido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como forma de preparação para a alfabetização e ofertado de forma irregular, quando havia salas disponíveis, depois de atendida a demanda obrigatória do ensino fundamental.

A seguir, serão relatados e analisados tópicos aqui considerados fundamentais e que expõem alguns dos princípios que nortearam a Política da Educação Infantil municipal nos anos de 1997 a 2004.

A lógica do privatismo e seus impactos na educação infantil

As Instituições comunitárias na área da Educação Infantil foram, a princípio, organizadas pela população para atender a falta de oferta do poder público a essa etapa da Educação Básica. Pode-se destacar que o fator determinante para a organização destas instituições foi a inserção das mulheres no mercado de trabalho, portanto a necessidade concreta de atendimento de suas crianças em espaços onde se garantiria pelo menos o cuidado, a higiene e a alimentação das crianças. Muitas vezes, implantadas em condições precárias e com muitas dificulda-

des financeiras, esses espaços “são meros depósitos de crianças”, nos quais não são garantidos os seus direitos básicos, além de não contar com profissionais capacitados para esse atendimento.

Gradativamente, o que foi uma necessidade imediata da população, se tornou uma política de desresponsabilização do Estado, já que na grande maioria dessas Instituições as famílias das crianças acabam por, direta ou indiretamente, assumir o ônus de arcar financeiramente com a manutenção desses espaços, seja através de uma taxa de mensalidade ou por meio de serviços prestados para a conservação da estrutura física.

Na ausência efetiva do Estado, a população costuma contar com o serviço comunitário como uma segunda via de oferta da educação infantil. Entretanto, o poder público, em certas ocasiões, se faz presente na colaboração e incentivo dessa oferta através dos convênios firmados com as Instituições. Geralmente existe o repasse de verbas que são destinadas a auxiliar o atendimento e são insuficientes para a manutenção integral do serviço.

Em Curitiba, desde 1991, por meio da Secretaria Municipal da Criança – o Departamento de Atendimento Infantil (DAI) implantou o Programa de Apoio às Creches Comunitárias, que se configurava da seguinte forma:

Este programa se desenvolve num processo de participação entre município e instituições particulares de caráter comunitário - representativo, ou filantrópico-religioso, e consiste na parceria entre a PMC e a entidade comunitária. À primeira cabe dar apoio técnico financeiro e definir critérios básicos de qualidade de atendimento, ficando a responsabilidade de manutenção por conta de cada entidade. (CURITIBA, 1992, p.51)

Pode-se tomar como pontos positivos, naquela época em que a proposta foi implantada, a obtenção dos dados das creches comunitárias existentes no município, pois por meio da firmação do convênio houve a necessidade de cadastrados das instituições junto a Prefeitura Municipal de Curitiba, e a possibilidade de um acompanhamento mais próximo da realidade desses espaços pelo poder público. Se por um lado existiram pontos positivos, por outro é preciso destacar que essa forma de programa foi uma tentativa de incentivar a organização

de mais atendimentos de caráter filantrópico e comunitário, desresponsabilizando o poder público na oferta e manutenção dessa educação e ao mesmo tempo investindo dinheiro público em instituições privadas.

É necessário reforçar que, mesmo com o convênio, as Instituições comunitárias não conseguem arcar com as despesas de manutenção e pagamento dos profissionais que lá trabalham, o que leva a um atendimento precário e a uma corrida para conseguir verbas, através de bingos, festas e rifas. Nessa tentativa de sobrevivência, a comunidade é a primeira a “pagar” para o não fechamento das creches.

Relacionando as questões descritas com as políticas implantadas pelo Lernismo em Curitiba, pode-se perceber que a ampliação da oferta de vagas para a população curitibana ocorreu por meio das creches comunitárias conveniadas. Foi assim nas gestões de Jaime Lerner e de todo o seu grupo político que esteve na Prefeitura de Curitiba.

Já no início da primeira Gestão de Cássio Taniguchi, a manutenção e o incentivo a essa alternativa de atendimento à população pode ser constatada no Plano Municipal de Atendimento à Criança e Adolescente organizado e implantado no ano de 1997. Entre as propostas para aumentar a capacidade de vagas na rede de creches estava: “Construir e equipar novas creches comunitárias, através do Programa Vale-Creche”⁴ (CURITIBA, 1997, p.18). Ao planejar essa proposta o Município delimita também a quantidade de creches a serem construídas, o custo para essa construção e a quantidade de crianças que serão atendidas por unidade. É o que pode ser visto no próprio Plano (CURITIBA, 1997, p.20) “Tendo em vista que, aproximadamente, 13.000 crianças encontram-se em lista de espera, no aguardo de vaga em creche, propõe-se como meta desta administração municipal do período de 1997 ao ano de 2000 cobertura de 66% dessa demanda, ou seja, implantar 32 novas creches oficiais e 18 comunitárias”.

Nesta proposta existe uma diferenciação de recursos entre o custo da construção das creches comunitárias e das creches oficiais. A diferença de custos é representativa, pois a creche comunitária será construída com menos recursos financeiros do que a creche oficial.

Merece destaque ainda, um dado constante no documento *Avaliação das Políticas Públicas Municipais de Curitiba - 1997 a 2000 e 2001 a 2004*, que afirma na coluna “resultados”. “Em 1997, foram 7.271 crianças atendidas em 79 creches conveniadas. Em 2003 foram 8.901 atendidas em 79 creches conveniadas”. Na verdade, essa ampliação de vagas nas Gestões de Cássio ocorreu por meio da reorganização das turmas da faixa etária de 5 a 6 anos, passando de 25 para 30 alunos matriculados por turma.

Na segunda Gestão de Cássio Taniguchi houve a tentativa de terceirização dos Centros Municipais de Educação. Este fato ocorreu sem o conhecimento inicial até mesmo dos profissionais que se encontravam nos núcleos regionais da Secretaria Municipal da Criança.

Por meio da publicação de um edital e Licitação (concorrência pública nº05-2001) a Prefeitura encaminhou o seu projeto de transferir a administração e a gestão de 26 das 125 das creches administradas pelo município para a iniciativa privada (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2001, p.02).

A Prefeitura sabia que passar ia a educação infantil para a Secretaria da Educação e que com isso iria perder as verbas da assistência social, o que fazia uma grande diferença no investimento até então realizado pelo município para esse atendimento. Assim, estava tentando encontrar a melhor forma de resolver seu problema financeiro e repassar para a iniciativa privada os custos que mais demandam orçamento financeiro que são a administração e gestão pública das creches.

Mesmo as pessoas que deliberavam e executavam as questões referentes às creches ficaram surpresos com a decisão autoritária do Prefeito e de seus assessores. As comunidades e os profissionais ficaram espantados com o ocorrido e, de certa forma, isso contribuiu para a organização da sociedade civil para a defesa do direito da criança do município de Curitiba.

A tentativa de concessão das creches para iniciativa privada trouxe questões que deixaram os pais e os servidores indignados e preocupados, sem saber como se resolveriam questões importantes do funcionamento dos serviços ofertados, tais como: A creche passaria a ser cobrada? Os servidores seriam administrados também pela iniciativa privada? Entre outras dúvidas, a mais importante era se esse serviço não iria mais existir na rede municipal. Como se pode

perceber no relato da época:

A notícia causou grande repercussão entre pais, servidores e a comunidade curitibana, desencadeando uma série de protestos, como tem noticiado a mídia paranaense. Primeiro, a surpresa com a tomada de uma decisão isolada do prefeito sem uma consulta prévia à comunidade interessada e seus órgãos de deliberação. (AÇÃO CIVIL PÚBLICA, 2001, p.02)

O contrato estipulado pela Prefeitura de Curitiba no processo de licitação previa que o contratante se responsabilizasse por todos os aspectos que diziam respeito aos funcionários contratados para o trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e todos os custos patronais, por todos os serviços de apoio (alimentação, manutenção, limpeza) necessários para o funcionamento dos CMEIs, pelo provimento dos materiais que não foram ofertados pela mantenedora, pela designação do coordenador para a Instituição, pela adoção da proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Criança, por manter nos CMEIs, preferencialmente, profissionais habilitados de acordo com a LDB 9493/96, socorrer as crianças em caso de acidentes, desenvolver projetos de capacitação dos funcionários, reservar 10% das vagas para as crianças em situação de risco pessoal e social, prover integralmente sem cobrar mensalidades e materiais pedagógicos e didáticos, responsabilizar-se pelo recrutamento e seleção dos funcionários, manter sistemas de segurança, encaminhar mensalmente relatórios estatísticos para a Secretaria Municipal da Criança, prestar atendimento médico emergencial necessário e garantir 12 horas de funcionamento.

A responsabilidade da prefeitura se resumia a ceder o imóvel e os materiais permanentes e equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades, designar um coordenador, que seria responsável pelo processo, ofertar capacitação inicial aos profissionais atuantes, efetuar pagamento à contratada de acordo com o número de crianças a serem atendidas.

A contratada ficaria responsável por apresentar mensalmente para a prefeitura as guias referentes aos pagamentos dos funcionários por ela contratados, ficando a Secretaria Municipal da Criança responsável pelo acompanhamento, fiscalização e avaliação do trabalho da contratada. Assim diz o documento: "As pessoas que venham a executar os serviços decorrentes desta licitação possuirão vínculo empregatício

exclusivamente com a contratada" (CURITIBA, 2001, p.5).

Outro ponto a ser destacado refere-se ao custo aluno a ser repassado pela prefeitura para as empresas terceirizadas. O recurso definido pelo poder público municipal por aluno seria menor do que o utilizado nos Centros Municipais de Educação Infantil oficiais. Os CMEIs que eram mantidos integralmente pela Secretaria Municipal da Criança recebiam R\$ 120,00 por custo aluno, já os terceirizados, se efetivados, receberiam apenas R\$80,00 por criança, assim a prefeitura deixaria de gastar com cada Instituição terceirizada no mínimo 40,00 por custo aluno.

Mesmo apontando para a não cobrança de mensalidade e nem compra de material didático é importante lembrar que a maioria das entidades interessadas em vencer a licitação fazia parte das grandes redes das escolas particulares do município que iriam, não só assumir a direção dos CMEIs, mas que tinham o interesse na divulgação dos seus materiais pedagógicos comercializados no estado e no país. Portanto, outra preocupação dos pais e dos profissionais da educação se referia aos materiais a serem adquiridos como um suporte para o trabalho nas creches, principalmente com a pré-escola.

Com todas as preocupações inerentes a esse processo, os pais, servidores, sindicatos, fóruns em defesa da criança e do adolescente e o Partido dos Trabalhadores se uniram e organizaram o Movimento de Educação Infantil de Curitiba (MEI). Esse movimento estabeleceu, primeiramente, a organização dos seus momentos de intervenção; realizando discussões e reflexões sobre o ocorrido e organizando a comunidade para a mobilização e para chamar a atenção da população para a tentativa de terceirização das creches.

O Movimento passou a realizar manifestações nos bairros e nos núcleos regionais. É importante destacar que a reivindicação e o protesto dos pais, das técnicas dos núcleos e dos sindicatos tiveram boa receptividade da população em geral o que deixou a gestão de Cássio "em *maus lençóis*" perante os seus eleitores.

Com a organização do Movimento, a população passou a obter notícias diretas sobre o que estava para acontecer na educação infantil do município. Foram realizadas reuniões do MEI e organizados atos de informação, repúdio e pressão sobre a proposta da PMC em relação à terceirização das creches.

O movimento realizou reuniões com as diferentes comunidades dos CMEI's expli-

cando o que estava acontecendo e organizou atos de protesto em diferentes regionais dos bairros de Curitiba. Foram realizadas também manifestações no centro da Cidade, na Rua Quinze, no espaço chamado de "Boca Maldita" e na frente da Prefeitura.

Os pais, servidores e a comunidade das Instituições estiveram presentes em atos que marcaram a coleta de assinaturas para o projeto de iniciativa popular que visava impedir a terceirização das creches e foi distribuída à população uma carta aberta sobre a atual situação do atendimento infantil em Curitiba.

Dez vereadores da oposição assinaram o projeto de lei que proibia a privatização da Educação Infantil. Porém, ele foi rejeitado na Câmara dos Vereadores. O Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (SISMUC) assim se expressou a respeito do fato: "A proposta, assinada por dez vereadores da oposição, era uma grande ferramenta que poderia garantir não só o direito dos Servidores Municipais lotados neste setor, como também dos pais e das crianças usuárias deste serviço". (SISMUC, 2001, p.3)

A partir desse movimento e com a pressão popular, o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente e o Partido dos Trabalhadores entraram com uma liminar em defesa dos direitos coletivos e difusos das crianças solicitando os seguintes procedimentos: a confirmação da liminar em sentença, declarando-se a ilegalidade e a inconstitucionalidade formal e material do edital de concorrência pública supra descrito e do próprio procedimento licitatório.

Com a pressão e a liminar concedida devido aos bens públicos, a Prefeitura recuou, a princípio, da terceirização imediata, porém colocou em pauta no Plano Plurianual um projeto de terceirização dos CMEI's em uma escala anual, com o objetivo de repassar esse atendimento à iniciativa privada.

Ao mesmo tempo em que a população conseguia a derrubada da terceirização das 26 creches, a Prefeitura já se preparava para terceirizar o serviço de cozinha das creches, como já tinha feito em toda a Rede Municipal de Educação.

Foram realizados Seminários sobre privatização – terceirização do serviço público, pois mesmo não terceirizando os CMEI's, a Prefeitura conseguiu privatizar os serviços de alimentação e limpeza nas instituições de educação infantil. Os servidores que faziam esse atendimento foram direcionados a outros postos de trabalho sendo que alguns passaram a ocupar a fun-

ção de educadores assumindo turmas de berçário e maternal, mesmo sem a formação necessária para trabalhar com essa faixa-etária.

Na concepção neoliberal de Estado, que transfere à iniciativa privada as tarefas historicamente estatais, ações como as descritas acima são comuns. Assim se comprova o caráter privatista das gestões estudadas.

Tecnocracia e autoritarismo no processo de integração

Os traços de tecnocracia e autoritarismo da administração Taniguchi podem ser identificados nas decisões adotadas para as creches conveniadas e para a proposta de privatização, nas quais os planos são elaborados e aprovados apenas pela equipe técnica do governo, desconsiderando qualquer processo de participação democrática. Mas, esses traços ficam mais evidentes nas ações diretas do governo no processo de integração da Educação Infantil à SME e na implantação da organização escolar por ciclos, como veremos a seguir.

A integração da Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação, conforme exigência da nova LDB ocorreu nas Gestões de Cássio Taniguchi. A prefeitura, portanto, levou seis anos para cumprir essa determinação e o processo de integração é ainda alvo de críticas. A primeira delas diz respeito ao caráter tecnocrático com que foi realizado.

Ocorre que, além da Educação Infantil, a Secretaria Municipal da Criança (SMC) era responsável por outros programas e tinha sob sua responsabilidade diversos profissionais que atendiam as necessidades básicas e sociais da infância e adolescência. O destino profissional dessas pessoas foi, portanto, afetado.

No que se refere ao grupo que atuava na Educação Infantil, a estrutura da SMC era a seguinte: havia educadores diretamente ligados às crianças, diretores dos Centros Municipais de Educação e profissionais das equipes multidisciplinares (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos). Esses últimos eram os supervisores que davam apoio pedagógico e administrativo às Instituições e organizavam o planejamento e o processo de formação e acompanhamento dos educadores.

Na mudança de Secretarias essas equipes foram desmembradas. O critério utilizado foi tecnocrático uma vez que, desconsiderando o trabalho conjunto e a história da Educação Infantil no município, incorporou apenas os pedagogos na Secretaria Municipal de Educação. Assistentes

sociais e psicólogos foram remanejados para a Fundação de Ação Social (FAS).

A tecnocracia se imbrica com o autoritarismo, uma vez que não há consulta aos profissionais interessados sobre o processo de transferência. As decisões são tomadas em gabinetes.

Assim como na tentativa de terceirização dos CMEI's, a prefeitura utilizou a mesma forma autoritária e encaminhou o projeto de Lei no final do ano de 2002, sem o conhecimento dos servidores e da população. Ele foi encaminhado em regime de urgência ao Legislativo, sem muitos alardes, e só a partir da volta das férias coletivas é que os servidores puderam obter as informações necessárias e perceber que seriam remanejados para outra Secretaria ou para a Fundação de Ação Social (FAS). Após a sua aprovação, as creches comunitárias ficaram, na época, sob a responsabilidade da FAS, que por ser uma fundação, pode receber diretamente verbas e financiamentos em convênios, ficando assim o município descomprometido com a construção de novas unidades de Educação Infantil oficiais. Assim, o município ratificou, na época, dois modos de atendimento à infância: um ligado à educação e outro ligado diretamente à assistência.

Já a incorporação da educação infantil pelo sistema de ensino é uma conquista social que vem sendo traçada desde a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB 9394/96, no intuito de garantir uma educação infantil que privilegie o cuidar e educar necessário para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. Embora, se tenha claro o avanço que significa a integração da Educação Infantil na Escola Básica, é muito criticável a forma como o processo foi encaminhado em Curitiba: aligeiramente, sem discussão, com prevalência do fator econômico em detrimento das questões pedagógicas, sem a estrutura adequada e sem a preparação dos profissionais do ensino fundamental.

Assim, pode-se constatar que a tecnocracia e o autoritarismo estiveram presentes no processo de integração da Educação Infantil à Rede Municipal de Educação de Curitiba. Não é, entretanto, o único fator. Acrescenta-se a esse a decorrência da organização da escola em ciclos de aprendizagem

Em 1999, a Educação Infantil em Curitiba sofreu alterações quando a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) encaminhou para as escolas da Rede Municipal o documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Im-*

plantação com o objetivo de iniciar a organização dos ciclos de aprendizagem². Neste documento foram definidos aspectos administrativo-pedagógicos que mexeram diretamente com a oferta da Pré-Escola no município, mais especificamente com as crianças da faixa-etária de cinco a seis anos.

Pode-se constatar, nesse processo, que a produção da proposta foi realizada sem a consulta ou participação do magistério municipal, mas planejada por uma equipe técnica da prefeitura, composta por profissionais da Secretaria Municipal da Educação, da Secretaria Municipal da Criança e do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). A proposta, já definida, foi encaminhada para que as escolas municipais em menos de um mês realizassem a leitura, análise e discussão do documento, a fim de optar ou não pela implantação dos referidos ciclos.

É preciso compreender que as escolas que não aceitaram a implantação imediata dos ciclos de aprendizagem, nessas condições, manifestaram maturidade e responsabilidade, pois antes de implantar qualquer proposta é indispensável analisar sua necessidade, viabilidade e finalidade, além da realização de um processo de capacitação dos profissionais que vão executá-la e da garantia das condições materiais necessárias.

Em relação à Educação Infantil municipal, com essa proposta, a educação oferecida para as crianças de cinco a seis anos nas escolas foi incorporada aos ciclos de aprendizagem, sendo renomeada como etapa inicial do primeiro ciclo e recebeu a tarefa de ampliar o processo de alfabetização das crianças.

A proposta do primeiro ciclo foi apresentada com três alternativas:

Implantação do Ciclo I (Alfabetização) de 3 anos

Poderá ocorrer em todas as escolas que hoje oferecem ensino pré-escolar ou possuem creche próxima que atenda a essa modalidade.

Implantação do Ciclo I (Alfabetização) de 2 anos

Poderá ocorrer em todas as escolas que não oferecem ensino pré-escolar ou que não possuem creche próxima para o atendimento dessa demanda. O início do ciclo se dará

no que corresponde hoje à 1ª série do ensino seriado

Escolas com as duas modalidades

Há escolas na Rede Municipal de Ensino que poderão oferecer o ciclo de alfabetização de 2 e de 3 anos em consequência do número de classes de pré-escolar que elas possuem.

O ciclo de 3 anos pressupõe a incorporação das turmas de pré-escolar, inclusive as das creches da Secretaria Municipal da Criança. (Curitiba, 1999, p.11)

Embora as possibilidades de incorporação da pré-escola na implantação do ciclo I fossem diferentes, a opção dependeu não apenas da boa vontade dos profissionais do magistério, mas do conjunto das condições concretas oferecidas pelas escolas como já explicitado anteriormente. Na verdade, historicamente, a oferta da educação pré-escolar nunca foi prioritária no município, uma vez que a abertura de turmas para essas crianças só era efetivada após o início do ano letivo, quando as 1ª séries estavam completas e se houvessem professores e salas de aula disponíveis na escola.

Para a Secretaria Municipal da Educação, a adesão ou não de cada escola à proposta de ciclos significava a *autonomia* que o poder público dava as escolas. Segundo a Prefeitura Municipal de Curitiba:

“Faz-se necessário que o município possua uma rede de escolas autônomas e empreendedoras, que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, garantam a excelência na educação e busquem o permanente sucesso do aluno, dando ênfase à sua participação cooperativa na sociedade”. (CURITIBA, 1999, p.1)

Porém, dentro dessa perspectiva, o conceito de autonomia é vinculado à lógica do mercado e da competitividade e não, como deveria, ou seja, como capacidade de tomar decisões em relação ao próprio conteúdo da proposta. Nesse caso, a decisão é de apenas aceitar ou não, partindo do pressuposto de que a equipe técnica já interpretou corretamente as *necessidades e expectativas da sociedade*.

O cenário apresentado vem reforçar a análise de que a autonomia apregoada pela prefeitura estava longe de ser possibilitada para as escolas. Como ser autônomo sem os instrumentos de compreensão da realidade, sem uma garantia efetiva de condi-

ções pedagógicas e materiais por parte da Secretaria Municipal de Educação? Essas são questões que podem ser respondidas dentro de um conjunto de políticas difundidas nos anos 90 e que serviram para aprofundar a lógica da competitividade e do individualismo.

A autonomia pode ser facilmente incluída entre as palavras-chaves do léxico neoliberal. A leitura dos documentos de política educacional do Banco Mundial, da Unesco e da CEPAL, elaborados na última década, atesta o fato. Pode parecer inusitado, mas o exame das proposições de von Hayek no famoso Simpósio de Alpbach “Além do Reduccionismo”, realizado em 1969, nos permite compreender que existe uma íntima relação entre o liberalismo e os temas da auto-organização e da autonomia. Com efeito, neste tipo de formulação, a ordem social espontânea e a possibilidade de auto-equilíbrio do mercado compõem o *núcleo sólido* do pensamento neoliberal. Toda interferência externa é vista como produtora de perturbações que estariam na origem dos desequilíbrios econômicos do presente. A autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado (LEHER, 1999, p).

Assim, as condições concretas das escolas em poder ofertar ou não os ciclos de 3 anos, atendendo a faixa etária das crianças de 5 a 6 anos, já eram limitadas, o que impedia uma real autonomia no processo de decisão.

Após a implantação dos ciclos, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), foram gradativamente fechando as turmas das crianças de cinco a seis anos e ampliando as vagas para as crianças das faixas etárias anteriores. Embora para as famílias que tinham crianças de zero a quatro anos o número de vagas tenha ampliado, para as crianças que foram transferidas dos CMEI's para as escolas criou-se, muitas vezes, o problema da redução de tempo de período integral para meio período, o aumento da distância entre a residência e a escola, porque nem sempre a escola mais próxima ofertava vagas suficientes para cobrir a demanda da comunidade.

Além disso, tanto as escolas como os professores não estavam preparados para atender as necessidades das crianças que saíam dos Centros Municipais de Educação Infantil, uma vez que estes contavam

com toda uma especificidade e direcionamento para esta etapa da educação, tal como, os cuidados com higiene e repouso, aprendizagem de hábitos alimentares, entre outros.

O número máximo de crianças em sala de aula da escola também foi afetado, uma vez que aumentou de vinte e cinco para trinta, contrariando a deliberação 003/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que regia naquela época, a educação infantil do município de Curitiba e assim recomendava:

Capítulo VI Da proposta pedagógica

Art. 40 – Os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/criança:

Criança de zero a um ano – 06 a 08 crianças/ 01 professor

Criança de um a três anos – 08 a 10 crianças/ 01 professor

Criança de três a quatro anos – 12 a 18 crianças / 01 professor

Criança de cinco a seis anos – 20 a 25 crianças/01 professor

Também a proposta curricular que compreendia o trabalho com crianças de cinco a seis anos sofreu profundas modificações com a organização da escola em ciclos, o que gerou insegurança nos professores e descontinuidade no trabalho pedagógico. Antes da modificação proposta, os professores da educação pré-escolar utilizavam o Currículo Básico da prefeitura. Passando para o Ciclo I, tiveram que se adequar às “*Diretrizes Curriculares da Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem do Município de Curitiba*”. (CURITIBA, 2004) Muitas vezes isso significou uma volta aos conceitos de pré-escola como preparatória para a Alfabetização e não como um processo que começa com a participação da criança no meio social.

Outra discussão, de âmbito nacional, diz respeito à duração do ensino fundamental: oito ou nove anos³. Embora, a primeira vista, possa-se ter a impressão de que as prefeituras assumem posição de maior avanço do que o próprio Ministério da Educação, uma vez que propõe a ampliação da faixa etária de educação obrigatória, aceitando-as com seis anos incompletos, é preciso considerar que, muitas vezes, elas não providenciam as condições necessárias para um atendimento de qualidade, não

universalizam essa política e, além disso, com essa estratégia aumentam os recursos financeiros a que fazem jus no recebimento do Fundo Nacional do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Conclui-se, portanto, que a proposta da escola organizada em ciclos interferiu nas políticas da Educação Infantil Municipal, principalmente pela forma como foi implantada, perpassada pelos princípios neoliberais, que constituem a base em que se apóia toda a política educacional de Cássio Taniguchi, quais sejam, a redução dos custos com os programas sociais e a “otimização” dos recursos públicos.

Considerações Finais

A Educação Infantil passa a ocupar na Constituição Federal de 1988 o reconhecimento de que esse atendimento faz parte da educação e que o acesso a esse serviço é um direito da criança e da família, foi necessário analisar como o tema foi tratado historicamente no Brasil.

Após anos de ditadura militar e perda dos direitos de liberdade e democracia, o contexto dos anos de 1980 revelou a mobilização da sociedade na garantia de políticas públicas sociais, o movimento da Assembléia Constituinte, a história da Educação Infantil no Brasil e os avanços conquistados com a Constituição de 1988. E assim foi constatado: A Educação Infantil, mais precisamente aquela ofertada em creches para crianças carentes, tradicionalmente conta com um atendimento precário, sem a garantia do acesso da maioria da população; os profissionais que lá atuam são em grande maioria mulheres, que convivem com a falta de condições de trabalho, bem como com o baixo salário e a pouca formação.

O estudo, contextualizando a história deste ensino nos anos de 1980, possibilitou a verificação de que é somente pelas lutas organizadas pela sociedade civil, através da conscientização social e política, que este quadro de atendimento precário tende a ser superado. Assim ocorreu com a Constituição de 1988 na qual foi reconhecida a Educação Infantil como direito da criança e da sua família. Também na década de 1990, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, por pressão dos movimentos organizados.

O contexto político dos anos de 1990

apresentou, também, o aprofundamento da ideologia neoliberal nas políticas implantadas pelo Governo Federal e o “consentimento” da intervenção das agências Internacionais de Financiamento nas políticas educacionais do Brasil.

Com a reforma do Estado, as políticas sociais (educação, saúde, habitação...) passaram a conviver com a lógica do mercado e da produtividade. Houve a intensificação dos interesses da iniciativa privada em abarcar os serviços públicos e o repasse, por parte do governo, da responsabilidade de manutenção e financiamento dos atendimentos oferecidos para a população, o que significou o desmonte dos serviços sociais no país.

Na área da Educação as orientações advindas das agências de financiamento internacional foram acatadas e implantadas, embora enfrentando resistências, na reforma educacional brasileira. Assim, as modificações propostas nessa área retomaram os princípios do liberalismo que orientavam a valorização da competitividade, do individualismo, da “otimização” de recursos e da descentralização dos serviços.

Outro destaque que configurou a Educação nos anos de 1990, refere-se aos formatos de privatização, através da terceirização, implantados nos serviços de limpeza e alimentação das escolas públicas.

Ao mesmo tempo em que o neoliberalismo foi tecendo a concepção de Estado e de Educação no Brasil, temos, nessa época, a mobilização dos educadores, partidos de oposição e da sociedade civil na constituição da Nova Legislação Nacional de Educação. Dois projetos de sociedade se confrontaram na construção dessa legislação e a intensa manifestação e mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública articulou, com os representantes progressistas do Congresso Nacional, a defesa do direito à educação pública conquistado na Constituição Federal de 1988. Isso possibilitou a não subsunção total da Educação à lógica neoliberal.

Se por um lado, algumas conquistas e avanços foram mantidos, por outro lado, a lógica privatista não deixou de estar modificando o caráter público da educação no país. A LDB 9394/96 flexibilizou o papel do Estado e abriu os serviços educacionais para a iniciativa privada.

Outro destaque a ser apontado nesse período foi o processo de municipalização defendido no corpo da lei. Esse atingiu diretamente a política pública para a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, ficando sob responsabilidade do município a oferta dessas etapas da Educação Básica.

Mas foi por meio da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que a Educação Infantil foi incorporada ao Sistema Educacional Brasileiro. O período de discussão dessa legislação trouxe à tona questões historicamente defendidas, tais como a formação dos professores, o financiamento dessa educação, a proposta pedagógica e a responsabilidade do poder público em ofertá-la. Porém, uma das grandes contradições apresentadas nesse processo foi falta de previsão de orçamento público para a garantia da efetivação das mudanças e da integração da Educação Infantil aos sistemas municipais de Educação, já que essa tradicionalmente vinha sendo mantida pelas áreas da Saúde e Assistência.

Na implantação da LDB foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que priorizou o financiamento do ensino fundamental, mas não possibilitou a inclusão dos outros níveis de ensino, entre eles a Educação Infantil e conseqüentemente inviabilizou muitos avanços na área aqui estudada. Sem uma política de financiamento os municípios, ao integrarem a Educação Infantil ao sistema educacional, acabaram por encontrar dificuldades em conseguir recursos para realizar todas as modificações necessárias e previstas na nova legislação.

Para regulamentar e direcionar as mudanças propostas, o Ministério da Educação (MEC) lançou vários documentos de informação e de regulamentação da Educação Infantil no país. Entre eles destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovada em 1999, por meio da resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) 01/99. Essa lei institui normas para a Educação Infantil a serem seguidas em todo o território nacional, definindo os princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, a especificidade da relação entre cuidar e educar na organização da instituição, a formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil e os aspectos físicos - condições estruturais e físicas, que devem possibilitar um bom desenvolvimento da criança.

As conquistas presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CEB) 01/99, foram

promulgadas em um cenário de desresponsabilização do Estado brasileiro com as políticas públicas e dentro de um processo de municipalização da oferta dessa educação. Assim, os municípios, responsáveis diretos na oferta dessa etapa da educação, reelaboraram suas políticas de oferta à Educação Infantil para readequar às exigências da Legislação Nacional.

Foram apontadas: a concepção de Estado e de Educação Infantil que delineou as políticas públicas da Educação de zero a seis anos no Município de Curitiba, destacando as gestões do grupo Jaime Lerner e sua concepção de Estado privatista, para melhor compreender como a Prefeitura Municipal realizou as adequações previstas na LDB 9394/96, durante as gestões de Cássio Taniguchi -1997 a 2004.

Em primeiro lugar, constatou-se que, o que levou a Prefeitura Municipal de Curitiba a construir instituições Públicas de atendimento à educação das crianças de zero a seis anos foi a reforma urbana financiada pelos empréstimos internacionais, para transformar a Cidade de Curitiba em Cidade Modelo. Para isso era preciso realizar o processo de desfavelamento e deixar a população que dependia de moradia pública longe do centro da cidade. Com isso foram construídos conjuntos habitacionais e dentro deles as primeiras Instituições de Educação Infantil, que abrigaram o trabalho de muitas mães, servindo não apenas para garantir o atendimento das crianças que mais necessitavam, mas também, para fazer com que as mães pudessem, através do seu serviço, garantir o pagamento da habitação em que moravam.

Assim, a instauração das creches em Curitiba se deu no processo de transferência da população pobre para as áreas de periferia da cidade, em prol dos interesses do Instituto de Planejamento da Prefeitura Municipal de Curitiba (IPPUC), na realização da reforma urbana e dos empresários do transporte e da área imobiliária.

Foi possível perceber que a ampliação do atendimento à primeira infância, em Curitiba, ocorreu por meio dos convênios firmados entre a prefeitura e o governo federal. Outra forma que o grupo lernista utilizou para ofertar a Educação Infantil se deu através da construção de creches de vizinhança, mantidas pelas associações de moradores, e também com a participação direta da população com o programa mãe crecheira. Durante o período em que o grupo político de Jaime Lerner esteve presente na gestão da Prefeitura, o público e o privado se imbricavam fazendo parte de uma

política precária para a Educação Infantil municipal.

Nos anos de 1980, destacou-se uma ruptura no processo do grupo Lernista no poder, quando ocorreu um avanço significativo na Educação Infantil municipal, pois nas Gestões de Maurício Fruet e Roberto Requião foram ampliadas as Instituições oficiais do município, houve a procura por efetivar uma proposta pedagógica que pudesse garantir o trabalho educativo nas instituições, a efetivação de concurso público para os servidores e educadores das creches e a presença de profissionais habilitados na orientação do trabalho pedagógico. Esses avanços foram também possibilitados pelo cenário nacional da década de 1980 por meio das mobilizações em defesa da educação e dos serviços sociais.

No ano de 1989, Jaime Lerner voltou ao poder e retomou o atendimento às crianças de zero a seis anos, construindo creches comunitárias ou as chamadas Creches de Vizinhanças, mantidas com o dinheiro da comunidade. Foi criado o Programa Vale-Creche, pelo qual as empresas de Curitiba puderam garantir algumas vagas para os filhos dos seus funcionários, realizando pagamentos mensais que foram dedutíveis do imposto de renda. Com isso se firmou a política privatista da gestão Lerner no âmbito das políticas sociais.

Depois da gestão de Jaime Lerner mais dois prefeitos deram continuidade à concepção de Estado mínimo implantado em Curitiba. Seus representantes foram Rafael Greca de Macedo e Cássio Taniguchi. Na gestão de Greca poucas mudanças foram observadas na Educação Infantil do município, ocorrendo a permanência da ampliação de vagas por meio de convênios e o pouco investimento financeiro nessa área.

Já Cássio Taniguchi, cujas gestões são o foco do presente trabalho, enfrentou as modificações e os avanços propostos na Legislação Nacional, obrigando-se a cumprir determinadas normas e o fez de forma contraditória.

Após análise realizada sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil implantadas no município de Curitiba, nas gestões de Cássio Taniguchi, é possível concluir que os princípios neoliberais direcionaram as ações da prefeitura na resolução de questões cruciais nessa área. A ampliação de oferta de vagas, a incorporação da Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação Curitiba e a formação de professores habilitados para o magistério (previstos na LDB9394/96), foram delineadas por meio da concepção de Estado mínimo, presente

no município desde a década de 1970.

As soluções encontradas para as questões acima levantadas, seguindo as orientações sobejamente conhecidas do Banco Mundial, partiram da lógica do privatismo, da otimização dos recursos da educação e do discurso tecnocrático e autoritário, marcas das gestões do grupo político "lernista" que há trinta anos se faz presente no poder público municipal. As soluções encontradas, dessa forma, embora apresentassem algum caráter de avanço, nem sempre deram conta de proporcionar as conquistas da legislação. Assim, presenciou-se a transferência das crianças de cinco e seis anos dos Centros Municipais de Educação Infantil para a Escola de Ensino Fundamental sem condições adequadas para esse atendimento; a perda do período integral para muitas dessas crianças; a desvalorização profissional e a dualidade nas condições de trabalho entre professores e educadores.

Portanto, o presente trabalho, que não teve a pretensão de esgotar o assunto mas de contribuir para o debate sobre a Educação Infantil, apresentando dados concretos de uma determinada situação, trouxe à tona que as mazelas provocadas pela concepção de Estado neoliberal na Educação, atingem de forma perversa as crianças que se encontram na faixa etária de zero a seis anos, os profissionais que atuam nessa área e as famílias. Por outro lado, ficou comprovado que existe um espaço de pressão para os movimentos sociais, ao se articularem e se organizarem no sentido da contra hegemonia. Foi assim que a privatização das creches de Curitiba foi bloqueada pela ação dos diversos agentes que se mobilizaram e obtiveram êxito.

Espera-se que as denúncias e reflexões aqui desenvolvidas possam contribuir para que as políticas de Educação Infantil atendam o direito constitucional do acesso a essa educação de forma pública, gratuita e universal.

¹Pedagoga da Rede Municipal de Curitiba, diretora do SISMMAC, Mestre em Educação - Na linha de Gestão e Políticas Educacionais.

¹Pedagoga da Rede Municipal de Curitiba, diretora do SISMMAC, Mestre em Educação - Na linha de Gestão e Políticas Educacionais. Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado em Educação Política Públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba (1997 - 2004), no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFPR.

²As principais mudanças nessa área estão no artigo 29 que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, no artigo 11 que trata das atribuições do município, no artigo 62 que versa sobre a formação dos docentes para a atuação na educação básica e no artigo 89, das disposições transitórias, que prevê a integração da educação infantil aos Sistemas de Ensino.

³ Lernismo: "Um modelo de concepção e gestão do Estado, que na década de 1990, sustentará a adequação do novo patamar de acumulação, dentro do processo dito de globalização da economia, a partir do modelo neoliberal. Embora sua presença política se dê basicamente na capital do Estado, representa o que de mais avançado existe no período". (TAVARES, 2004, p.23)

⁴O Programa Vale-Creche foi um acordo entre a Prefeitura, comunidades, empresas e o Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar), criado na Gestão Lerner.

⁵Para a compreensão desse momento histórico da educação Infantil em Curitiba foram coletados depoimentos valiosos de profissionais da Prefeitura Municipal de Curitiba é possível destacar a Assistente Social - Marilena Silva da diretoria do SISMUC e da CUT Paraná e a Pedagoga Ana Lorena de Oliveira Bruel - Assessora da vereadora Professora Josete, Diretora do Sismmac.

⁶Aprofundar ciclos de Aprendizagem em Silva, M. A. A Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba - 1997/2004, Dissertação de Mestrado, UFPR/2006.

Referências Bibliográficas

- AÇÃO CIVIL PÚBLICA, Liminar concedida ao Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, e ao Partido dos Trabalhadores – em Defesa dos Direitos Coletivos e Difusos das Crianças, 4ª Vara da fazenda da Comarca de Curitiba 1902/2001.
- APP - Sindicato, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, LDB 9394/96. Curitiba:(APP-Sindicato, CUT-CNTE). 1997.
- BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época).
- BRASIL. *Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*, Brasília – Ministério da Educação, 2002.
- BRUEL, A.L.O. *As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os Projetos de protagonismo juvenil*. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
- CURITIBA, *A Escola Municipal e os ciclos de aprendizagem – Proposta de Implantação* – Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, 1999.
- CURITIBA, *Creches em Curitiba – Espaço de Educação*, Curitiba, IPPUC, 1992.
- CURITIBA, *Plano Municipal de Atendimento à criança e Adolescente de Curitiba*. Curitiba, 1997.
- CURITIBA, *Orientações Pedagógico-Administrativas – sobre a Estrutura e o Funcionamento das Unidades de Educação Infantil*. Curitiba, 1998.
- CURITIBA, *Orientações Pedagógico-Administrativas – Centros Municipais de Educação Infantil*, 2ª ed. Curitiba, 2001.
- CURITIBA, *Editais de Licitação, nº 102/2001 e Concorrência Pública nº 125/2001- Contratação de entidade(s) para administração e manutenção total de 26 (vinte e seis) Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba*. Curitiba, 2001.
- CURITIBA, *Manual de Orientação do Projeto Fazendo Escola*. Curitiba, 2002.
- CURITIBA, *Lei nº 10.190 de 28 de junho de 2001 – Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal*. Publicado no Diário Oficial do Município nº 48 de 28/06/2001, Curitiba, 2001.
- CURITIBA, "Projeto de lei que Cria a Secretaria Municipal da Defesa Sócia, altera dispositivos da Lei nº 7.671/91 e suas alterações da Lei nº 7829/91 e dá outras providências" – mensagem nº 72, Curitiba, 2002.
- CURITIBA, *Lei nº 10390 de 11 de abril de 2002 – Cria as Carreiras de Atendimento à Infância e Adolescência e de Atendimento Social*. Curitiba, 2002.
- CURITIBA, *Decreto nº 398 – Institui o programa de Produtividade e Qualidade para os Servidores dos Centros Municipais de educação Infantil*, Publicado no Diário Oficial do Município nº 32 de 29/04/2003, Curitiba, 2003.
- CURITIBA, *Diretrizes Curriculares para a Educação no Município de Curitiba*. 2004.
- CURITIBA/IMAP, *Avaliação das Políticas Públicas Municipais de Curitiba, 1997 a 2000 e 2001 a 2004*. Curitiba, 2004.
- DOURADO, L. F. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. In: *Educação e Sociedade*. CEDES, nº 80 p. 235-254, Campinas-SP. 2002.
- IPPUC, *Revista Memória da Curitiba Urbana*, vol.3, Curitiba: IPPUC, 1990.
- IPPUC, *Revista Memória da Curitiba Urbana*, vol.5, Curitiba: IPPUC, 1989.
- LARA, M. B., RODRIGUES, G. S., *Propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: suas influências e consequências para as crianças pequenas nos países periféricos*, 2005.
- LEHER, R. *Unesco, Banco Mundial e a educação dos países periféricos*. Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília-DF, n. 25, p. 45-54, 2001.
- SÁNCHEZ, F. *A reinvenção das cidades para um mercado mundial*, Chapecó: Argos, 2003.
- SISMUC, *Jornal do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba*. Curitiba, 2001.
- TAVARES, T. M. *Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)*. São Paulo: 2005. Doutorado - PUC-SP.
- TROJAN, R. M. *Habilitação Profissional - A formação dos professores e o curso normal*. Palestra proferida na XXI Sessão do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, Ponta Grossa, 18 nov. 1999.

Chamada de Artigos/Revista 2007

FORMA DE ENTREGA:

Em envelope lacrado, em mãos ou por correio, que deve conter:

- Disquete com cópia do trabalho gravada em formato Word
- Arquivo com tabelas, quadros, etc
- Cópia do trabalho em papel A4, tinta preta
- Papel impresso informando nome completo do(s) autor(es), instituição, endereço completo, telefone e e-mail de contato

DATA DE ENTREGA

Até 30 de agosto de 2007

NORMAS DE PRODUÇÃO:

1. Todo e qualquer artigo enviado à Revista será submetido ao Conselho Editorial;
2. Citações, quando necessárias, devem seguir a regra: se menores que três linhas, são inseridas diretamente no texto, entre aspas; se maiores que três linhas, devem constituir parágrafos independentes com espaçamento simples e margem esquerda de 4 cm. Não obstante, devem aparecer em toda citação, em seqüência à mesma, sobrenome do autor, ano de publicação e número da página.
3. As referências bibliográficas devem vir ao final do texto, em ordem alfabética, com o título do livro ou periódico em negrito.
4. Com a publicação do artigo, o autor receberá 3 (três) exemplares da revista.
5. Os trabalhos e artigos são de inteira responsabilidade de seus autores, de forma que a revista e seus conselheiros não assumem a responsabilidade pelas opiniões emitidas.

Endereço para postagem:

SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

Novo endereço: Rua Dr. Muricy, 54, 10º andar, Edifício Novo Hamburgo, centro.

CEP: 80010-120

Aos cuidados do Conselho Editorial da Revista Chão da Escola

Fone/fax 3225-6729 | e-mail.: sismmac@onda.com.br

Expediente



Conselho Editorial

Andréa R. Caldas - UFPR, Ângelo Ricardo de Souza - UFPR, Diana Cristina de Abreu, Teresa Bilobran de Lima, Angela Maria de Castro, Taís Moura Tavares - UFPR, Marcia Barbosa Soczek, Simeri de Fátima R. Calisto.

Jornalista Responsável: Cristiane Chaurais

Diagramação: Cristiane Chaurais - (41) 9626-6767

Impressão: Editora e Gráfica Popular - 5.000 exemplares

Coordenação Política:

Diana Cristina de Abreu (SISMMAC), Simeri de Fátima R. Calisto (SISMMAC), Angela Maria de Castro (SISMMAC).

Coordenação de Formação:

Ronaldo Sérgio da Silveira Filho (SISMMAC), Teresa Bilobran de Lima (SISMMAC), Marcia Barbosa Soczek (SISMMAC).

Coordenação Institucional:

Ana Denise Ribas de Oliveira (CEI Antônio Pietruza), Glacelise Cordeiro Brites (SISMMAC), Devanir Maria Santos César.

Coletivo das Coordenações:

Maria Emília Martins (E.M. Colônia Augusta), Maria Aparecida da Silva (Joana Raksa), Clarice Pante (E.M. dos Vinhedos), Ivana Maria Christoffoli (CEI David Carneiro), Elenise Regina Cesário da Silva (aposentada), Adriana Mensa da Silva (E.M. Papa João XXIII), Devanir Maria Santos César, Beatriz Schelbauer do Prado Gabardo (E.M. Lapa/ M^a Augusta Jouve), Maria Cristina Elias Esper.

Conselho Fiscal:

Douglas Danilo Dittrich (Sady Souza), Pedro Rodrigo de Andrade (CAIC Bairro Novo), Suzana Andréia Galeazzi (E.M. Pró-Morar Barigüi), Claudia Maria Daufenbach (aposentada), Geovane de Oliveira Leite (CMEI Dalagassa), Joselis Graciano (E. M. Eny Caldeira/Theodoro de Bona), Lucélia Gomes de Carvalho, Alda do Perpétuo M. Sampaio (E.M.), Máira Beloto de Camargo (C.E.I. Ulisses Guimarães / C.E.I. Bela Vista).

SISMAC



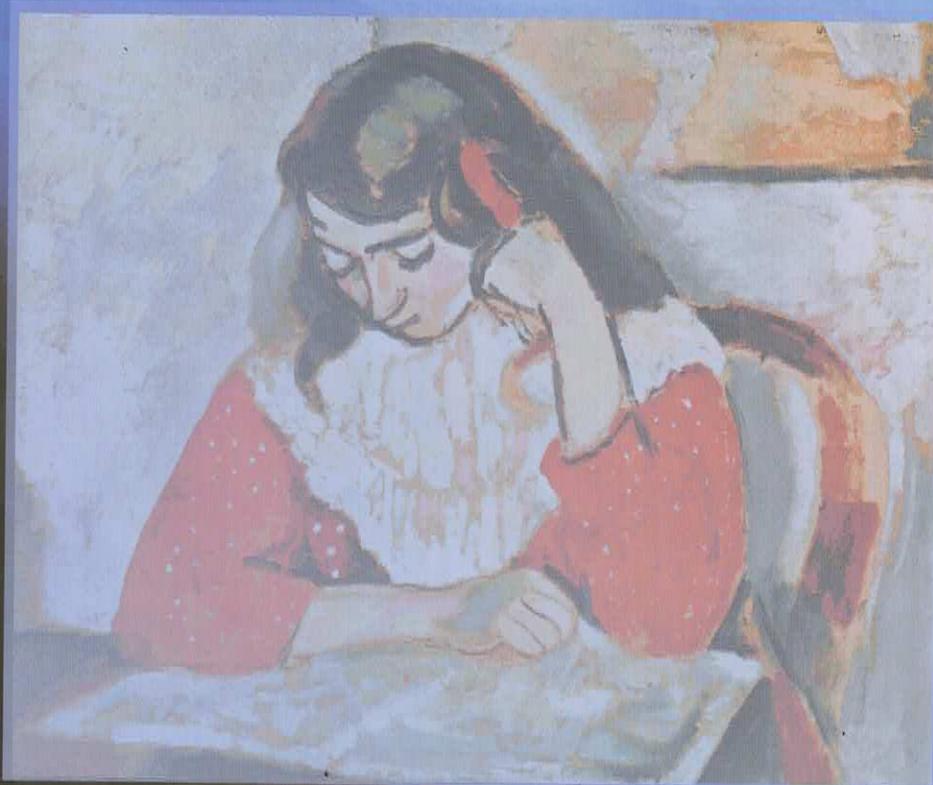
**Sindicato dos Servidores do
Magistério Municipal de Curitiba**

Rua Alameda Doutor Muricy, 54, 10º andar, centro CEP: 80.010-120.

Fone/Fax: (041) **3225-6729**



Henri Matisse - A Leitora - 1906.



SISMMAC

CUT
PARANÁ

CNT

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

*persistir na
ESPERANÇA
persistir na
LUTA*
SISMMAC CUT • CNT