

Jornal de Políticas Educacionais

Número 2 | 2007

ISSN 1981-1969

Jornal de
Políticas Educacionais

JPE

Curitiba

n.2

Setembro de 2007

NuPE - UFPR

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Universidade Federal do Paraná

Setor de Educação

Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE/UFPR

Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C

80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil

Tel.: 41-3360-5380

<http://www.nupe.ufpr.br/JPE/JPE.htm>

nupe@ufpr.br

Comitê Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia

Ângelo Ricardo de Souza

Taís Moura Tavares

Conselho Editorial:

Ângela Hidalgo (UEL), Gladys Beatriz Barreyro (USP), I-Juca Pirama Gil (USP), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Regina Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Theresa Adrião (UNESP-Rio Claro), Vera Peroni (UFRGS).

Jornal de Políticas Educacionais é uma publicação semestral do Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar, sala 407/C, CEP: 80.060-150, Curitiba – PR, conforme orientações contidas no final desta edição ou na página do periódico na internet: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/JPE.htm>

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – Vol. 1, n. 1 (2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Semestral

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

CDD 379

Solicita-se permuta.

We ask for exchange.

On demande l'échange.

Se solicita canje.

Sumário

Editorial: Recepção do Jornal de Políticas Educacionais.....1

Apresentação

Taís Moura Tavares.....2

Fetice e Resistência na Política Educacional no Paraná: Um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino.

Isabelle Fiorelli Silva.....4

A terceirização na execução de políticas de alfabetização de adultos: sobre escolas, igrejas e associações comunitárias.

Gladys Beatriz Barreyro.....11

Os Fios Condutores do PDE são antigos

Luiz Araújo.....24

Análise das Políticas Educacionais na Oferta de Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná

Ângelo Ricardo de Souza e Alexandra Ferrari Damaso.....32

Resenha: Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento

Por Luiza Freire Noguchi.....41

Resumos de Dissertações e Teses.....45

Instruções para Submissão de Trabalhos.....48

EDITORIAL

Recepção do Jornal de Políticas Educacionais

O lançamento do JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, durante o XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, ocorrido em Porto Alegre, foi marcado pelo reconhecimento da importância de instituir este espaço de diálogo e debates no campo da produção acadêmica sobre políticas educacionais. Pesquisadores, professores do ensino superior e da educação básica e os alunos de pós-graduação, conversaram conosco acerca da necessidade que nós, os “operários” deste campo, temos de ampliar os espaços de interlocução.

Também foi destacada a ênfase dada no primeiro volume aos textos mais atuais que relatam pesquisas concluídas há pouco tempo. Pretendemos continuar insistindo

nesta marca, pois a boa descrição e análise da conjuntura política local, nacional e internacional, ainda que sempre dependente de compreensões históricas bem fundamentadas, perfaz a essência do nosso objeto de trabalho. E, para tanto, necessitamos sempre de veículos de socialização dos resultados atualizados das pesquisas. Esta continua sendo nossa proposta e desafio.

Desafio que se amplia pelas dificuldades de socialização desta publicação. Neste sentido, solicitamos a todos os leitores e leitoras que divulguem o JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS aos colegas, alunos e demais pessoas que tenham interesse na área, bem como remetam trabalhos para apreciação e futura publicação.

Curitiba, setembro de 2007.
Comitê Editorial

Apresentação

Taís Moura Tavares¹

O segundo número do Jornal de Políticas Educacionais traz quatro artigos que aprofundam a discussão no campo da política de educação a partir de pesquisas recentemente concluídas ou em curso, fomentando o debate sobre a direção tomada pelas iniciativas governamentais.

Ângelo Ricardo de Souza & Alexandra Ferrari Damaso partem do pressuposto que a universalização do acesso à educação infantil é um importante critério de justiça social e realizam um diagnóstico da oferta dessa etapa educacional na região metropolitana de Curitiba. Cotejando dados de matrícula na educação infantil entre 2001 e 2006 com os de população de crianças de 0 a 6 anos, os autores indicam a existência de expansão nas matrículas mas acentuam, ao mesmo tempo, a insuficiência na oferta de vagas, a complexidade que há em discutir qualidade nessa etapa da educação básica e a insuficiência de articulação entre os municípios da RMCL no atendimento a uma demanda que sofre o impacto do deslocamento cotidiano da população entre o pólo e os municípios em torno.

Já Isabelle Fiorelli Silva analisa as condições e a direção na implantação da proposta de gestão compartilhada nas escolas estaduais do Paraná, no período do governo Jaime Lerner (1995-2002). Tomando como conceito central a democratização da gestão, a autora

identifica nas práticas escolares, que oscilam entre a adesão e a resistência à proposta governamental, a face fetichista e conservadora dessa proposta, na medida em que centraliza na gestão a responsabilidade na resolução de todos os problemas da escola.

Também o texto de Gladys Beatriz Barreyro tem como foco a implementação de políticas, no caso, o Programa Alfabetização Solidária. O problema enfocado é a terceirização a instituições de educação superior e as parcerias entre estas e as ONG (instituições sem fins lucrativos, religiosas ou de reivindicação de direitos, predominantemente igrejas e associações de moradores dos bairros). Ao considerar os motivos das instituições para se envolverem no Programa, as atividades realizadas e o perfil dos alunos atendidos, a autora aponta, nesse processo, a perda do objetivo do Programa.

Tomando também como objeto um programa federal, Luiz Araújo analisa o recém lançado PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, do governo Lula. O autor caracteriza o Programa como um conjunto de ações novas e já existentes no âmbito do Ministério da Educação e se propõe a desvelar os fios condutores da lógica do Programa, tomando como aspectos da análise: a centralidade das avaliações padronizadas de rendimento

escolar na construção do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira); a secundarização do impacto da insuficiência de financiamento sobre a qualidade do ensino; a postura autoritária e a natureza regulatória dessa ação governamental. O autor alerta sobre o continuismo presente no PDE face às orientações mercadológicas e de privatização já vigentes desde os governos FHC.

Este segundo número enseja o leitor a refletir sobre as políticas de educação em seus vários momentos: o diagnóstico,

a implementação e a proposição. Os textos aqui apresentados possibilitam o debate sobre a direção tomada pela educação no país à luz da sua necessária democratização.

Esses textos permitem, ainda, refletir sobre a política educacional no plano dos municípios, como o texto de Souza e Damaso; no plano do estado federado, como a análise de Fiorelli; e do país, nos textos de Barreyro e Araújo. Este número contempla, portanto, a realização da política educacional nos diversos planos federativos.

Boa leitura!

Curitiba, setembro de 2007.

¹ Professora do NuPE/da UFPR. Doutora em Educação. tavarestais@ufpr.br.

Fetichismo e Resistência na Política Educacional no Paraná:

Um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino.

Isabelle Fiorelli Silva¹

Resumo:

A pesquisa objetivou analisar as práticas de gestão escolar presentes em duas escolas públicas de Londrina-PR, tentando perceber seu comprometimento com uma determinada concepção de gestão e evidenciar as formas e graus de absorção da política educacional do governo estadual de Jaime Lerner (1995-2002) no interior das escolas. Além disso, procurou-se desvelar as formas de adesão e/ou resistência à proposta de *gestão compartilhada* implementada no governo em questão, e, nas demonstrações de resistência a esse governo - enquadrado nos moldes neoliberais -, os possíveis embriões necessários ao processo de democratização do ensino. Tendo o fenômeno da gestão escolar como síntese de múltiplas determinações, buscou-se, na realidade concreta, analisar dialeticamente a relação com a essência, que aponta ora para uma *gestão democrática*, consubstanciada em pressupostos de justiça social e igualdade de direitos, ora para uma *gestão compartilhada* vinculada

aos pressupostos da privatização/mercantilização da esfera pública. Para tanto, houve pesquisa bibliográfica, pesquisa documental com a análise de alguns documentos do período selecionado e pesquisa de campo. Esta última pautou-se principalmente em entrevistas semi-estruturadas e acompanhamento dos canais de participação dos quais a escola pública dispõe. Considerou-se a complexidade e contraditoriedade inerentes à prática de gestão escolar, possibilitando práticas tanto de fetichismo quanto de resistência em escolas públicas estaduais do Paraná. Estudar o modelo de gestão implementado nesses oito anos de reformas no estado do Paraná e na educação permitiu desmistificar a *gestão compartilhada*, indicando sua essência antidemocrática, arquitetada sob uma capa de modernização e transformação, fetichizando a dimensão da gestão, como se ela fosse o elixir para todos os problemas da escola, favorecendo, assim, a manutenção da hegemonia neoliberal.

No presente estudo pretendeu-se compreender a relação entre o modelo de gestão escolar proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, iniciado no governo do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) com José Richa (1983-1986) e no cenário nacional, a partir de 1988, com a luta pela democratização do ensino público, até os dias atuais (2005). Entretanto, a pesquisa debruça-se fundamentalmente nas gestões de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) e no modelo de gestão implementado no seu governo.

A partir da década de 1990, as diretrizes neoliberais fazem com que a educação escolar seja tratada como uma questão técnica e não política. Com isso, o discurso da igualdade e justiça social é substituído pelo de cidadania aliado à competitividade e às necessidades mercadológicas, emergindo, assim, uma tendência de intersecção cada vez maior entre as esferas pública e privada das escolas estaduais do Paraná. Além disso, estabelecem-se mecanismos de controle² que ao mesmo tempo

promovem a competitividade entre as unidades escolares e a sujeição destas à lógica mercadológica.

Nos modelos de gestão abordados, pretendeu-se perceber as concepções e os mecanismos que os sustentam, além de analisar o impacto destes nas escolas pesquisadas. Sobre a administração escolar como realidade empírica, foi feita uma reflexão com o intuito de desvendar suas determinações e contradições e de extrair de sua realidade as concepções e conteúdos político-educacionais que a consubstanciam, considerando-se seu caráter histórico, ou seja, os conteúdos e mecanismos percebidos fazem parte de uma construção histórica, de um processo de reforma nas políticas educacionais que se desencadeou nas décadas de 1980 e, principalmente, 1990.

Essa reforma nas políticas educacionais provocou a reflexão crítica a respeito da gestão na escola e a perceber o como ela se constituiu ao longo da história, consubstanciada em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Palavras-chave: Política educacional, gestão escolar e democratização do ensino.

¹Mestre em Educação pela FE-USP e professora do departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL. fiorelli@uel.br.

²Entendemos que o principal mecanismo de controle das políticas educacionais implementadas no Brasil e no Paraná é a avaliação. Assim, o SAEB e o ENEM, o “Provão” (no ensino superior) foram os mecanismos utilizados pelo Estado brasileiro no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) para controlar o desempenho individualizado e competitivo entre as instituições. Cabe ressaltar que defendemos um Sistema Nacional de Avaliação não nos moldes mercadológicos como vem sendo efetivado.

As orientações originadas no âmbito estatal são, na maioria das vezes, recebidas passivamente na escola, uma vez que são anunciadas como inovadoras e democráticas, ressignificando conceitos importantes como *autonomia*, *descentralização* e *participação*, bandeiras embrionárias de movimentos populares progressistas. Por causa deste engodo, o que se tem percebido é que tais orientações convergem para satisfação de interesses de pequenos grupos políticos, portanto, não tende para os interesses das massas populares.

Diante disso, surgem os questionamentos:

1) Em quais condições sociais, políticas, econômicas e científicas emerge a formulação *gestão democrática* como mecanismo fundamental na configuração dos sistemas de ensino no Brasil e, em especial, no Paraná?

2) No processo de reconfiguração do Estado e da educação nos anos de 1980 e 1990, quais concepções e práticas de gestão escolar ganham hegemonia e por quê?

3) Tais concepções não teriam *fetichizado* a *gestão democrática* da escola, tornando-a resultado *ocultador* das verdadeiras relações sociais presentes nos sistemas e nas unidades de ensino?

4) A insistência e a ênfase nos processos de gestão na escola não teriam desviado a atenção dos sujeitos das escolas, dos pesquisadores e dos responsáveis pelos

sistemas do caráter mais eminentemente político da educação?

Como a metodologia adotada pelo Estado³ na implementação de sua proposta de gestão buscou contemplar os conceitos de descentralização, de participação e de autonomia, é por meio destes eixos que se pretende responder aos questionamentos acima expostos, principalmente porque é por meio do trabalho com estes conceitos que foi possível, no caso específico do Paraná, atribuir um caráter *fetichizado* à gestão escolar.

A adoção do modelo sistêmico de gestão e a transferência do ônus financeiro da atividade educativa para as famílias e à comunidade na qual a escola está envolvida, sobretudo por meio das Associações de Pais e Mestres⁴ (APMs), têm se constituído em um dos mecanismos da gestão da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná, que se intensificou e solidificou no governo de Jaime Lerner (1995-2002), para obter a “melhoria” da qualidade da educação no estado, contribuindo para sua desresponsabilização, principalmente quanto ao financiamento do ensino público. Para tanto, o estado utiliza manobras de descentralização e de desconcentração de responsabilidades, vinculando o conceito de autonomia à busca individualizada do sucesso, sendo isso passível de percepção no âmbito legal, seja na LDBEN no 9.394/96, seja em documentos do Estado do Paraná do período e também no âmbito do cotidiano das escolas.

No Estado do Paraná houve um incentivo à competitividade entre as escolas, principalmente a partir da política educacional imprimida pelo governo Lerner, onde as escolas eram classificadas em unidades de “*excelência*” e de “*não excelência*”. As primeiras foram as que conseguiram agregar o maior número de “avanços” (seguindo a administração central), principalmente em relação à manutenção do espaço físico, sem a participação do Estado (a essa competência o Estado denominava “autonomia”) e além disso, seguiam orientações deste com afinco e sem resistência. As segundas foram as que, por motivos diversos, entre os quais as resistências a essa política *privatista*, não executaram passivamente os encaminhamentos propostos.

Como já foi mencionado, o período estudado abarca as gestões de José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) Roberto Requião (1991-1994), Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) e Roberto Requião (2003-2006). Mas a análise foi mais detalhada sobre a gestão de Jaime Lerner (95-02), quando a ênfase na gestão se intensifica e busca se solidificar implementando medidas para tal fim. Para tanto foi feita não só uma pesquisa bibliográfica, tanto em obras clássicas quanto em trabalhos de pós-graduação que analisaram a política educacional no Paraná no período selecionado, como também a análise dos documentos⁵ e das próprias escolas selecionadas.

A pesquisa procurou realizar a análise das práticas de gestão presentes na escola, tentando perceber por meio do encaminhamento das ações concretas do cotidiano, aquelas que revelassem o comprometimento da escola com uma determinada concepção de gestão escolar, que evidenciasse a relação com a orientação política educacional do governo estadual, os mecanismos de envolvimento dos pais, professores e alunos nas tomadas de decisões e as práticas descentralizadoras e autônomas de que a escola dispõe.

Entendendo o fenômeno da gestão escolar como síntese de múltiplas determinações, buscou-se, na realidade concreta, analisar dialeticamente sua relação com a essência do fenômeno, de forma a vislumbrar as condições objetivas existentes, que possibilitaram ou impediram uma gestão escolar progressista, consubstanciada em pressupostos de justiça social e igualdade de direitos, contrapondo-se à tendência neoliberal vinculada aos pressupostos da privatização/mercantilização da esfera pública.

A política educacional do Paraná no governo de Jaime Lerner (1995-2002) foi marcada por um modelo de gestão pública que reformou todo o aparato do Estado no sentido de torná-lo enxuto, fragmentado, mas centralizado em um núcleo pequeno de tecnocratas oriundos do setor privado da economia. Os princípios da administração privada foram assimilados em todas as instituições estatais de caráter econômico ou social. A modernização conservadora pôde associar as mais sofisticadas

³É importante salientar que as Reformas Educacionais, intensificadas na década de 1990, propostas pelo Estado e governos estaduais, foram produzidas fundamentalmente no governo de FHC, no âmbito nacional a partir do MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado), com base em seu Plano Diretor de Reforma do Estado e no MEC, que se vale da LDB, como suporte legal para suas ações posteriores; no âmbito internacional, é o Banco Mundial quem orienta tais reformas, inclusive contribuindo com diferentes aportes.

⁴Naquele contexto tal instância participativa ainda era Associação de Pais e Mestres (APM). A partir de 2004 tal instância passa a compor Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

⁵Os documentos selecionados para a pesquisa são: PQE (Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná, 1995-2001), PROEM (Projeto para o Ensino Médio), Construindo uma escola cidadã (1993), Avaliação qualitativa de mecanismos de descentralização escola (1998), Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Paraná (1996), Relatório Final do PQE (2002), Dez anos de Educação no Paraná (2001), Guia de Gestão Escolar (2002), Entendendo melhor a mudança organizacional (1996) e Caderno: Centro de Capacitação de Faxinal do Céu: Universidade do Professor (1998).

formas de dominação do capital com uma incipiente estrutura pública de serviços de infra-estrutura e de atendimento social, tais como a saúde e a educação.

As reformas na gestão do sistema de ensino e das escolas foram anunciadas como um aprofundamento do processo de democratização coerente com as versões liberais americanas. Entretanto, a gestão em si tornou-se a essência das relações sociais e não os mecanismos a serviço do que poderia ser um processo de democratização social, no sentido da igualdade social e não apenas da dinamização da competição social. Nesse sentido a gestão tornou-se fetiche. O milagre que poderia modernizar a educação nas escolas estaduais do Paraná, criando-se centenas de cursos por ano sobre gestão da escola, da sala de aula, da APM, da comunidade, dos recursos humanos, dos clientes, do currículo, da qualidade de vida, etc. A promessa era a de que todos os problemas das escolas seriam resolvidos com uma “boa” gestão capaz de motivar os alunos, professores e funcionários das escolas a reproduzirem a escola possível: se pobre e sem recursos, mas bem enfeitada, com todos animados reciclando lixos e limpando carteiras; se rica e com recursos (dos pais da classe de renda média), requintada com ar-condicionado, segurança, carteiras finas, com alunos orgulhosos de estudar na escola classificada no primeiro lugar do *ranking* das melhores escolas. A gestão eficiente conseguiria apagar qualquer desigualdade social e educacional. Afinal, o sistema estava oferecendo modelos de gestão modernos e quase “mágicos”.

O “feitiço” não durou muito tempo, porque a realidade é algo que se impõe aos sujeitos envolvidos, sobretudo àqueles inseridos nas escolas não-consideradas

de “*excelência*”. Nestas escolas surgem os sentimentos de frustração, complexo de inferioridade, além de críticas e embriões de resistência. Resistência ao fetiche, à mentira quando se diz que tudo se resume a problemas de gestão, que as desigualdades de classes sociais não interferem na qualidade da escola e que o Estado não deve intervir como principal provedor e financiador da educação. Por isso, a compreensão da política educacional nos oito anos do governo de Jaime Lerner necessita da análise do modelo de gestão escolar implementado.

Foi instaurado o modelo de *gestão compartilhada* nas escolas estaduais. Este consistia em associar: 1) racionalização técnica e financeira, 2) promessa de melhoria da qualidade do ensino mesmo com escassez de recursos, 3) centralização das decisões (de forma velada) combinada com a descentralização financeira e de tarefas preestabelecidas, 4) estímulo à privatização das escolas públicas, 5) ressignificação de pressupostos advindos das camadas populares num contexto de redemocratização da sociedade, tais como democracia, gestão democrática, participação, autonomia e descentralização, adaptados à dinâmica do mercado, como estratégia para obter a hegemonia neoliberal.

Foi possível diagnosticar incoerência entre discurso e prática, além da fragilidade do conceito de democracia inerente ao modelo de gestão proposto pela SEED. Cobra-se das escolas um trabalho coletivo, participativo e autônomo. No entanto, determinam-se orientações verticalizadas e autoritárias, além de se escamotear os aspectos políticos, econômicos e sociais do modelo de gestão instalado que garante a alienação e a dominação consentida.

Durante o processo desta pesquisa foi possível elaborar argumentos, esclarecer conceitos, relacionar e pensar o *concreto vivido* e também tentar o exercício de sistematização do *concreto pensado*.

Um dos principais aprendizados adquiridos diz respeito ao aspecto teórico-metodológico por ter confirmado a complexidade e a contraditoriedade da realidade empírica, ao se perceber, nas escolas, incontáveis práticas nem sempre coerentes.

Entretanto, é possível afirmar que a escola Domingas Guerreiro da Silva estava mais propensa a uma busca de mudança, pois apresentava certa *desalienação* diante de algumas orientações do governo de Jaime Lerner. Os sujeitos entrevistados desta escola demonstraram comprometimento com a democratização da escola pública e, por isso, desconsideravam a orientação para o trabalho voluntário, por exemplo, inserida no documento PQE (1994).

Quanto à escola Maria do Rosário Soares Brasil, embora não seja possível rotulá-la ou classificá-la como conservadora, demonstrou, de acordo com a pesquisa de campo, uma adesão maior ao modelo de *gestão compartilhada*. Muito embora tenha também apresentado práticas de resistência. O que se pode afirmar é que a maioria das práticas percebidas direcionava-se para o modelo de gestão compartilhada, pois era muito comum a centralização das decisões conjugada com a descentralização das tarefas e o provimento de condições objetivas pela comunidade externa. Exemplos disso são a falta de espaços coletivos decisórios, a utilização exagerada de trabalho voluntário e de alocação de recursos privados.

Para a instauração de um processo de democratização do ensino público, seria necessária uma organização coletiva, uma

consciência dos objetivos comuns e uma pressão sobre os órgãos superiores, o que caracterizaria uma conquista gradual da autonomia e, conseqüentemente, um processo de descentralização do poder.

Entretanto, se não forem explorados os espaços de participação, se não se começar a discutir assuntos pedagógicos, por exemplo, com a comunidade, não se irá exercitar a tão propalada democracia. Esta só é conquistada mediante seu exercício e pressupõe, mesmo em condições não-ideais, a criação de condições que abranjam desde a sala de aula até a gestão do sistema de ensino. Também é necessário que haja financiamento garantido, para que o tempo dos líderes administradores seja utilizado na solução de problemas do ensino, da educação propriamente dita. Isso seria completamente diferente do fetiche da *gestão compartilhada*, em que se escondem os conflitos, não se garantem os recursos para a sobrevivência da instituição, e impulsiona-se todos a gastarem energia arrecadando fundos para que a escola não feche as portas.

Estudar o modelo de gestão implementado nesses oito anos de reformas no Estado e na educação permitiu desmistificar a *gestão compartilhada*, indicando sua essência antidemocrática, arquitetada sob a capa de modernização e transformação, fetichizando-se a dimensão da gestão, como se ela fosse o elixir para todos os problemas da escola.

A alteração na política educacional poderá provocar mudanças nos modelos de gestão da escola e isso dependerá da concepção de Estado, Sociedade e Educação dos grupos com poder de decisão na burocracia educacional. A *gestão compartilhada* só será superada num processo de hegemonia de um modelo de democracia que ganhe

corpo no aparato do Estado e direcione a organização das escolas dando poder real aos professores, alunos e pais, através de mecanismos que efetivem o envolvimento nas questões pedagógicas e administrativas, estando estas últimas subordinadas aos princípios e necessidades pedagógicas e não o inverso.

Referências Bibliográficas:

FRIGOTTO, G. **A Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
SAPELLI, M. L. S. **Políticas educacionais do governo Jaime Lerner (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica IgoI, 2003.
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
SOUZA, S. A. **Gestão Escolar Compartilhada. Democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

Recebido em julho de 2007
Aprovado em agosto de 2007

A terceirização na execução de políticas de alfabetização de adultos: sobre escolas, igrejas e associações comunitárias.

Gladys Beatriz Barreyro¹

Resumo:

O trabalho mostra alguns achados de pesquisa acerca da implantação de um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, o *Programa Alfabetização Solidária*, cujo modelo “terceirizava” em Instituições de Educação Superior (IES) sua implementação. Elas, por sua vez, nos Grandes Centros Urbanos, realizavam “parcerias” com outras instituições em cuja sede era realizada a alfabetização da população alvo. O trabalho foi realizado em uma IES privada

de um município próximo à cidade de São Paulo e a metodologia específica utilizada para investigar esse aspecto da pesquisa² consistiu em entrevistas, observações de aula “*in loco*” e aplicação de um questionário auto-administrado. Os resultados assinalam que a abertura de salas de aula em ONG e demais instituições da comunidade mostra que, embora fosse conseguida a capilaridade necessária, perdia-se o cumprimento do objetivo do Programa.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Terceirização; Programa Alfabetização Solidária; Instituições de Educação Superior; ONG.

¹Doutora em educação (FE-USP). Professora Doutora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. gladysb@usp.br.
²A pesquisa incluiu outros aspectos do Programa Alfabetização Solidária e constituiu tese de Doutorado em Educação, defendida em 2005.

Introdução

Na América Latina, as políticas educacionais da década de 1990 foram fortemente influenciadas pelo modelo de Estado que estava sendo reformado. Assim, nos diversos países encontravam-se repostas com lógicas semelhantes, advindas da agenda divulgada pelos organismos internacionais (Sottoli, 2000), embora permeadas com diferentes características sócio-culturais do país, com seus sistemas educativos e com a participação de suas classes políticas que atuavam como mediadoras ativas entre as recomendações e as políticas efetivas (Coraggio, 1997). Assim, as políticas sociais da década, reconfiguradas sob os eixos de *descentralização*, *focalização* e *privatização* (Di Pierro, 2001), são ressignificadas em cada país.

No Brasil, o governo propunha, em 1997, uma reforma do Estado que incorporava como novidades o conceito de *público não estatal* (Bresser Pereira, 1998:262) e de *organizações sociais*. No âmbito das políticas sociais, concomitantemente com aquela reforma, era implantado o Programa Comunidade Solidária que, postulado como inovador, foi concebido como uma estratégia do Governo Federal para a gestão das políticas sociais: “... não se trata mais de um sinônimo de política governamental. Política pública é aquela que se realiza em espaço público, com o concurso de atores governamentais e não governamentais, estatais e não estatais” (Franco, 2000: 81)³.

Iniciava-se então um movimento de mudança na provisão de certos serviços e no atendimento de alguns direitos pelo Estado que visava promover um modelo de terceirização de políticas sociais, ainda hoje vigente.

O Comunidade Solidária elaborou o Marco Legal do Terceiro Setor, a Lei 9790/99, que criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs (Ferrarezi, 2000; Falcão e Cuenca, 1999), favorecendo o processo de terceirização de políticas sociais (Barreyro, 2006), contando com financiamento do BID para essas ações.

Já o Programa Alfabetização Solidária foi um dos projetos inovadores da Comunidade Solidária, que desenvolveu também o Universidade Solidária e o Capacitação Solidária (Franco, 2000), e sempre manteve relação com ela.

Características do Programa Alfabetização Solidária⁴

O Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 funcionando em municípios do Norte e Nordeste e em Grandes Centros Urbanos. Seu *modus operandi* consistia no estabelecimento do que chamava “parcerias” com Instituições de Ensino Superior (IES) que implementavam a proposta de alfabetização. As Instituições, por meio de coordenadores escolhidos para trabalhar com o Programa, selecionavam e capacitavam os alfabetizadores a cada semestre para que esses ministrassem cinco meses de aulas nas quais desenvolviam a proposta de alfabetização.

Uma vez acabado o semestre, o Programa iniciava um novo módulo com novas salas de aula, novos alfabetizadores e novos alfabetizandos. 70% das Instituições participantes eram privadas e 30% públicas, em 2003. Do total de IES, 30% funcionavam no Estado de São Paulo.

O Programa era financiado com recursos advindos de doações de empresas e de cidadãos (da campanha “adote um analfabeto”) que, segundo o Programa, cobriam 50% do custo/aluno/ano e com fundos governamentais (50% do custo/aluno/ano).

Os recursos do governo federal foram R\$ 107.000.000,00 em 2002 (MEC, 2004). Alfabetizadores e coordenadores recebiam “bolsas” dentre R\$ 120,00 e R\$ 300,00 por mês.

Até 2003, o Programa contava com 2.010 municípios participantes, 135 empresas financiadoras, 219 Instituições de Ensino Superior Participantes e 4.000.000 de alunos “atendidos”. Os alunos “atendidos” significavam 26% da população analfabeta do país de 15 anos ou mais. Dentre esses alunos 20 e 24% evadiram-se do curso (Programa Alfabetização Solidária, 2002c: 14)⁵.

Desde novembro de 1998, um ano após iniciado, o Programa era gerido pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária - AAPAS. (www.alfabetizacaosolidaria.org, acessado em 3/12/2001).

Também existia um Conselho Consultivo de Pró-reitores das Instituições de Ensino

Superior participantes, esse com caráter de assessoramento.

O Programa Alfabetização Solidária nos Grandes Centros Urbanos: IES e Entidades parceiras

Para a implementação das salas de aula do Projeto Grandes Centros Urbanos, as Instituições de Ensino Superior realizavam *parcerias* com diversas entidades que tinham acesso às camadas da população analfabeta, tais como escolas, igrejas, associações comunitárias e de moradores.

Para conhecer a articulação entre essas entidades e as IES foram utilizadas nesta pesquisa as seguintes fontes de informação: 1) questionários enviados para as entidades; 2) observações das aulas realizadas *in situ*; 3) entrevistas com autoridades dessas entidades; 4) entrevistas com adultos que freqüentavam algumas das salas de aula. As informações foram sistematizadas pela triangulação das três fontes: entrevistas, questionários e observações.

O estudo foi realizado numa IES situada num município próximo à Cidade de São Paulo⁶. Essa Instituição priorizou às que chamava de *ONGs*, *num sentido amplo*, mas que, a rigor, eram ONGs de base, organizações religiosas (católicas e evangélicas) e escolas, com as quais já tinha relações anteriores na implementação de outros projetos. Posteriormente, foram incluídas outras associações da região (Zona Leste) e oito municípios da Grande São Paulo, na região do Alto Tietê.

³A Comunidade Solidária funcionou entre 1995 e 2002, foi instaurado no início do governo Fernando Henrique Cardoso e foi nomeada presidente, a Professora Ruth Cardoso, esposa do Presidente. Possuía um Conselho integrado por representantes da chamada sociedade civil. No início, questionava alguns programas federais, mas, em 1996, começou a criar programas próprios.

⁴A descrição do Programa está baseada na forma que teve desde seu início até o segundo semestre de 2003, pois a pesquisa abrangeu esse período.

⁵“Atendidos” era um eufemismo para não afirmar se tinham ou não sido alfabetizados, pois o Programa não tinha informação sobre se haviam ou não sido alfabetizados.

⁶De 30 entidades parceiras da Universidade, responderam ao questionário 12 casos, sendo estes: escolas, associações de moradores, associação de mulheres e paróquias da igreja católica. Nenhuma igreja evangélica respondeu ao questionário.

Dentre as instituições parceiras predominavam as associações de bairro, sendo importante também o número de igrejas que participavam: respectivamente 13 associações de bairro, 6 escolas (1 delas privada), 6 paróquias da igreja católica, 3 igrejas evangélicas, um asilo e um CAMEF (Centro de Apóio ao Menor e à Família). A IES defendia essa preferência porque

“... permite abrir salas na periferia e pelo fato de a capacitação formar alfabetizadores do lugar que, uma vez fechada a sala, ficam no local, capacitados. Potencialmente esse alfabetizador pode continuar a tarefa e passar a ser uma liderança comunitária” (Coordenadora da IES)

A parceria consistiu, por parte das instituições da comunidade, na provisão de espaço: uma sala com móveis aptos para a alfabetização (a seleção que uma Instituição de Ensino Superior fazia incluiu uma inspeção para comprovar a existência de condições mínimas de funcionamento: banheiros etc.).

O contato entre as entidades e a IES para a realização da alfabetização foi iniciativa das primeiras em alguns casos e, em outros, foi o próprio (futuro) alfabetizador que contactou a IES, ou porque já trabalhava com alfabetização ou para iniciar as tarefas. O jornal da cidade, a propaganda na TV local, um conhecimento direto do trabalho da Instituição (ex-alunos, alunos) foram outras formas pelas quais as entidades souberam do Programa Alfabetização Solidária.

As entidades participantes declaravam ter fins variados: além das escolas, cuja atividade específica é a educação, existiam outras finalidades declaradas relacionadas com ajuda social. Assim, as igrejas, cuja função é a evangelização, também realizavam serviços pastorais de “ajuda aos necessitados”. As associações comunitárias

declaravam, entre suas funções: “ajuda a pessoas carentes da comunidade”, “reuniões de amigos de bairro”, “promoção de festas e reuniões” e “assistência social a crianças, idosos e adultos”, “trabalhar com os pais em famílias desestruturadas que não têm conhecimentos”. A educação também era mencionada como uma das funções dessas associações e, aliás, a própria alfabetização: “Ajudar na alfabetização de adultos e adolescentes da comunidade em geral”, “alfabetizar jovens e adultos que não sabem ler e escrever”.

As associações de bairro ofereciam, também, cursos de ginástica, cabeleireiro, artesanato, reforço escolar para os seus associados, cobrando uma mensalidade. Algumas delas também recebiam programas governamentais: Leve Leite, Jovem Cidadão etc. Em geral, as atividades das associações e das igrejas eram realizadas por voluntários. Excepcionalmente, foram incluídas entidades como asilo e ambulatório de saúde mental, questões que serão analisadas mais à frente.

Os motivos que as instituições parceiras declaravam tê-las levado a realizar a parceria com as Instituições de Ensino Superior para desenvolver o Programa podem se classificar em dois tipos:

(a) Motivos relacionados a benefícios materiais que a IES poderia trazer, tais como:

- materiais didáticos do Programa Alfabetização Solidária (cartilhas, cadernos, lápis etc) e merenda escolar;
- atividades extra, tais como palestras com dentistas, médicos etc., que a Instituição de Ensino Superior levaria às entidades como parte de conteúdos incluídos no Programa Alfabetização Solidária;
- capacitação dos alfabetizadores realizada pelos professores da IES, que beneficiaria

a formação dos voluntários que trabalham nas entidades;

- verbas para pagamento do trabalho dos alfabetizadores-voluntários;
- falta de escolas próximas impedindo à população de contar com aulas de alfabetização.

(b) Motivos relacionados com valores, tais como:

- combate ao analfabetismo;
- demanda por cursos de alfabetização;
- necessidade de conscientizar a comunidade.

As instituições raramente declaravam ter recebido benefícios elas mesmas. Só excepcionalmente era reconhecido algum benefício: “A divulgação da própria comunidade no sentido de evangelização e catequistas mais preparados que mal sabiam ler”; “Para a instituição é ver os pais dos alunos da escola, lendo e escrevendo, participando mais na escola”. “Os alfabetizadores [que já trabalhavam na instituição] agora estão bem preparados”. Geralmente, tendia-se a assimilá-los aos benefícios recebidos pela população: “... as pessoas do bairro que foram beneficiados”, “melhorou a auto-estima”, “Já temos alunos na tele-sala”.

A avaliação da parceria com as Instituições de Ensino Superior era positiva por parte das entidades: “Excelente”. “Ótimo para quem tem tempo de ajudar”. “É ótimo, pois só de pensar que muitas pessoas estão felizes por aprender a ler e escrever”. “É um trabalho que enriquece o professor através de capacitações e ao aluno através de palestras”. “Bom, mas poderia melhorar”. “É muito bom, apesar de ter alguns critérios não muito bem esclarecidos”.

Os motivos que fundamentavam a boa avaliação eram a provisão de materiais e a capacitação de professores.

Pelo fato de as aulas serem ministradas em instituições diferentes, o espaço físico no qual funcionavam apresentava diferenças significativas. O espaço das escolas era o melhor constituído para as finalidades de alfabetização. Pintado e cuidado, com carteiras novas ou em bom estado, boa iluminação, com quadros e cartazes, e, às vezes, com desenhos infantis, por se tratar de escolas para crianças.

Igrejas e associações, em geral, dispunham de salas para outros usos, destinadas, no caso, à alfabetização. Em quase todas, apesar disso, contavam com carteiras escolares; só em duas delas os alunos usavam cadeiras comuns e, em uma, sentavam-se sobre quatro ou cinco cadeiras empilhadas para chegar à mesa que, na verdade, era o altar da igreja. Na maioria, apesar de espaços não escolares, replicava-se a organização tradicional da sala, com as cadeiras em fila orientadas para o alfabetizador e o quadro. Só em duas isso não acontecia, porque estavam reunidos ao redor de duas mesas; nos dois casos, as alfabetizadoras faziam com que os alunos trabalhassem em pequenos grupos, durante uma parte da aula. Em absolutamente todas as salas de aula visitadas havia quadro de giz, mesmo na igreja onde era usado o altar. Em algumas, não havia cartazes do alfabeto, embora sua necessidade tivesse sido destacada no curso de capacitação como indispensável para a construção de um ambiente alfabetizador; só a metade tinha visivelmente exposto esse recurso didático importante. Havia cartazes nas paredes das salas: nas escolas, relacionados com o ensino para crianças; em algumas igrejas, frases bíblicas; em associações, campanhas de saúde e outras temáticas de interesse comunitário. Em poucas delas apareciam produções feitas pelos alfabetizadores ou cartazes colocados pela professora.

Talvez porque os espaços não fossem *ad hoc* nem sua principal função fosse a alfabetização, não se manifestava uma apropriação deles por parte das alfabetizadoras, nem a provisão por parte do Programa Alfabetização Solidária de materiais visuais didáticos específicos que indicassem sua presença e legitimassem as atividades. Assim, a alfabetização de adultos aparecia como uma função secundária, nas escolas, igrejas e associações comunitárias, uma atividade a mais, num espaço cedido. Não havia uma comunidade que absorvesse o Programa, mas um Programa que chegava de uma Instituição de Ensino Superior para ocupar um espaço que não era próprio e permanecia nele de uma forma marginal. No caso das associações, outras atividades em andamento, barulhentas, atrapalhavam o desenvolvimento das aulas. Nessas, a alfabetização evidenciava-se como uma atividade não inerente à cultura e aos fins principais desse lugar. Inseria-se na lógica institucional e cobria funções próprias dessa lógica.

No universo das salas visitadas, observaram-se algumas adaptações do Programa Alfabetização Solidária. Como disse anteriormente, as escolas ofereciam as melhores condições materiais para o desenvolvimento das aulas pela infra-estrutura *ad hoc* que possuem, tanto as estaduais quanto as municipais. Também, geralmente, as autoridades escolares estavam presentes e podia comprovar-se uma inclusão dos alunos e das professoras do Programa na dinâmica de funcionamento escolar. Nas entrevistas com

os alunos, percebia-se que os que realizavam sua alfabetização em escolas tinham mais intenções de continuar seus estudos e também achavam fácil a possibilidade de obter vaga e êxito nos seus planos. Numa das escolas visitadas, as alfabetizadoras estavam numa reunião com a diretora e todo o grupo de professoras e, em entrevista posterior, ressaltaram a ajuda e orientação recebidas durante todo o processo.

As associações de bairro, segundo uma entrevistada, “são muito comuns no município. Nos bairros carentes tendem a funcionar como uma articulação para reivindicar direitos. Assim, a alfabetização ajuda, porque vai sensibilizando e cobrando isso até na própria instituição”. Nas visitas, era evidente que a alfabetização se incorporava nas atividades gerais, já que as recreativas e culturais eram o eixo das instituições. Em ambas, os alunos não eram o público alvo “ideal” descrito pelo Programa. Em uma delas constituía-se de idosos já alfabetizados que realizavam outros cursos antes ou depois daquele: “Viemos aqui para passar o tempo, lembrar”, afirmavam. Muitos tinham alcançado a 3ª série do antigo ensino primário⁷. Essa adaptação para idosos também incluía a realização de atividades manuais, tais como confecção de cartões postais.

Em outra associação visitada, também o público alvo não era o esperado: havia três idosos já alfabetizados e duas crianças que faziam reforço escolar com a professora. As atividades eram individualizadas. Assim, era clara a primazia da identidade institucional sobre os princípios do Programa Alfabetização

Solidária. Aliás, as associações dirigiam suas atividades de alfabetização para os seus sócios exclusivamente, sem incorporar outras pessoas da comunidade.

No entanto, houve uma sala visitada, cuja atividade era estritamente a alfabetização. Em uma sala bem diferente das usuais das associações, que parecia de uma escola, uma alfabetizadora tinha um grupo de 18 pessoas, algumas já em seu 3º semestre no Programa Alfabetização Solidária. Dois grupos de alunos predominavam: alguns que haviam chegado até 3ª ou 4ª série e outros que tinham freqüentado a escola poucos dias ou meses. Ali o eixo era a alfabetização, e a professora, ela mesma estudando no 3º ano do ensino médio, replicava seu modelo de aprendizagem, ordenando: “em silêncio”, “preste atenção”, “responda para mim”. Nesse caso, os alunos de 28 até 45 anos, alguns deles desempregados, precisavam, sim, da alfabetização para trabalhar.

Por coincidência, em duas salas situadas em igrejas católicas aparecia a preocupação das alfabetizadoras com a continuidade de estudos dos seus alunos. Grande parte desse grupo, estava já há três anos com essas professoras, embora o Programa estivesse funcionando aí fazia dois semestres. Em uma delas, a resignificação do Programa Alfabetização Solidária consistia em usá-lo para suas atividades de alfabetização funcional. A alfabetizadora fazia atividades diferenciadas por níveis. Utilizava um livro de 3ª série e trabalhava operações matemáticas (exercícios descontextualizados sem situações problemáticas). Sua experiência de vários anos nesse trabalho fazia com que encarasse criticamente o Programa. Havia

vários anos que essas atividades eram realizadas na igreja, onde, inclusive, tinha funcionado uma tele-sala que depois foi transferida para uma escola. As professoras costumavam preparar os alunos para fazer a prova da 4ª série, para depois encaminhá-los para uma escola. Reclamavam da falta de vagas em escolas para receber esses alunos e mostravam alguns deles que, tendo sido aprovados, continuavam na sala do Programa, esperando a oportunidade de ingressar nos cursos regulares.

“Incentivamos para continuar, não é só ler e escrever, não vou ensinar eles para aprender o nome. Mas a gente incentiva e logo sente o bloqueio. Deram a prova, aprovaram e não têm vaga. Eu quero ir conversar com a Secretária do Município, ir com os alunos. Temos 4 alunos daqui que acabaram a 4ª série, tiraram o certificado e ainda permanecem aqui, porque não tem vaga. Fizeram o exame. Como a sala da escola está superlotada, eles mandam os alunos para o Centro, mas eles são carentes e não podem custear a condução» (Alfabetizadora).

No que diz respeito à duração prescrita pelo Programa, afirmavam: “*Mas, o que eu vou falar para ela? Não pode continuar, é só um semestre?*” explicitando um consenso implícito, quase um pacto entre muitos dos envolvidos.

Numa outra sala, a alfabetizadora falava dos alunos que podiam passar para a 5ª série, assinalando os problemas que dificultavam essa continuidade: turno noturno, distância do domicílio, condição feminina. “As escolas só têm suplência à noite, os maridos⁸ não deixam e também é perigoso”. “Tem 5ª série, mas à noite, então é difícil, a gente tem medo, mas dá para ir”.

⁷Até 1969, a educação primária obrigatória era aquela compreendida entre a 1ª e a 4ª séries. Depois, seguiu o ginásio, a partir da 5ª série, que não era obrigatório. Embora as leis tenham aumentado a obrigatoriedade, persiste ainda uma divisão histórica, cultural e organizacional entre o antigo primário e ginásio (1ª etapa do ensino secundário).

⁸Muitas analfabetas diziam que, quando pequenas, o pai não deixara que fossem à escola e que, na época, era comum essa situação. Na atualidade, o marido-dono aparecia em vários depoimentos: “Meu marido é bonzinho, ele deixa”.

Nenhuma das igrejas evangélicas respondeu ao questionário, portanto não foi possível comprovar os efeitos da parceria com a voz direta dessa fonte, só com as observações. Nas visitas realizadas nessas igrejas, foi relatada por uma alfabetizadora (ela mesma membro da igreja) a existência de problemas com o pastor que atrapalhavam o trabalho. Em um edifício muito amplo, de construção nova e com luxo, a sala destinada à alfabetização mudou de uma confortável para uma pequena e incômoda, argumentando-se que era devido ao custo de luz que era gasto nas aulas. A mesma pessoa relatou a negativa do pastor em permitir o ingresso de pessoas de fora da igreja e até a interferência dele no ensino, intentando incluir conteúdos religiosos: “O pastor anterior queria que eu ensinasse com a Bíblia, mas este novo não intervém. Ele também restringiu só para as pessoas da igreja”. Mesmo assim e apesar da grande quantidade de analfabetos nessa igreja, poucos assistiam às aulas de alfabetização ministradas ali.

Uma coordenadora (aluna da Instituição de Ensino Superior, evangélica) valorizava o caráter religioso como positivo na tarefa de alfabetização:

“Até no ensino, a gente sente, essa que ensina nas igrejas, tem uma formação religiosa, um jeito diferente de trabalhar, você sente também que é diferente por causa disso. Eu acho até interessante essa diferença, não porque elas traspassem a particularidade delas tudo com respeito à religião, não é isso, por exemplo, eles fazem umas orações antes de começar, até trabalham em temas bíblicos, acho isso interessante. Embora não todos os alunos sejam evangélicos, participam. Faz parte da igreja evangélica, mas eles não se opõem. Até a partir de ali trabalhar alguma atividade, acho isso muito interessante”.

Seja como for, a quantidade de alfabetizadores evangélicos era muito alta e havia casos nos quais suas crenças incidiam no processo de ensino-aprendizagem. Em outros, embora o alfabetizador fosse membro da igreja, não se observou, durante as visitas, que esse fosse o eixo central do trabalho; muito pelo contrário, nos casos em que era professor, persistia essa outra identidade. Aliás, se era docente do ensino fundamental, era freqüente observar a utilização de textos mais aptos para o público infantil que para os adultos.

Notava-se, também, o desejo de ler a Bíblia e pregar como o objetivo e grande motivação de muitos dos alunos, questão que, por favorecer o processo de ensino-aprendizagem, pragmaticamente levava ao esquecimento, por parte dos diversos atores entrevistados, do caráter laico da proposta de alfabetização. Assim, a coordenadora geral da IES assinalava:

“A gente deixa claro que o espaço das salas de aula não é espaço de evangelização. Mas tem aquelas associações de moradores, políticas, também a gente cuida que o trabalho não se misture com essas questões. A gente bate forte o pé para não misturar, mas acontece”.

Uma coordenadora (aluna da Instituição de Ensino Superior) conta:

“A única dificuldade que eu senti com uma das professoras foi que ela queria trabalhar a temática da saúde para o projeto cultural e os alunos, em função da igreja, eles têm algum problema de ir ao médico, eles acham que não precisam ir ao médico...”

Um exemplo de atividade própria da instituição, na qual o trabalho do voluntário era pago com bolsa do Programa, foi o caso de um Asilo, uma instituição beneficente para idosos que recebiam moradia, alimentação

e atenção médica, em troca de parte de sua aposentadoria. Os objetivos da instituição eram “alfabetizar e terapia ocupacional”, questão que foi verificada na visita, destacando como um dos motivos para estabelecer-se a parceria a provisão de “recursos e materiais para os idosos”. Na visita, observou-se o excelente trabalho da professora, adequando as atividades para o nível de cada participante (muitos com sérios problemas de saúde), dois deles em claro processo de alfabetização.

Não se trata aqui de negar o direito à educação aos idosos, senão de destacar o processo de assimilação do Programa Alfabetização Solidária que algumas instituições realizavam, com a finalidade de obter financiamento e materiais para suas atividades. O caso daquele asilo era questionado pela própria equipe da IES: uma das professoras achava que: “só um conseguiu se alfabetizar. A alfabetização aí está servindo à auto-estima. Enquanto coordenador pedagógico eu deveria atingir outro grupo”. Embora uma integrante da sua equipe, justificasse: “quando visitamos o Asilo ficamos muito emocionados”. Quando o semestre acabou, a parceria com o asilo não foi renovada.

Em síntese, as atividades-fim do Programa se adaptaram às demandas das instituições conveniadas, realizando atividades de terapia ocupacional, apoio escolar, acompanhamento a idosos, evangelização, escolarização e alfabetização funcional, atividades importantes que deveriam ser realizadas por pessoas preparadas para isso, e não por alfabetizadores que receberam outro tipo de capacitação, com recursos (parte deles de caráter público) destinados para um outro objetivo. Assim, as IES transformam-se em prestadoras de serviços, tomando o lugar de outras agências que, por diversos motivos, não cumprem a sua função e, ante tantas

necessidades não satisfeitas, acabaram por ocupar esse espaço, realizando tarefas que, em grande parte das vezes, afastavam-se da finalidade do Programa.

Entretanto, há que se sublinhar que a realização de convênios com essas entidades, pela sua localização geográfica, permitiu uma maior *capilaridade* do Programa, ou seja, o acesso da população às aulas de alfabetização em locais distantes sem condições de sair do lugar por falta de meios de locomoção e de recursos econômicos para pagá-los.

Mas, percebeu-se, no decorrer do trabalho de campo, que essa *abertura* do Programa e das IES levava a uma aleatoriedade na distribuição das salas, na qual não era possível observar alguma correlação entre abertura de salas e bolsões de analfabetismo, ou coordenação com outras IES que implementavam o mesmo Programa ou outros programas de alfabetização na região. Assim, embora as salas tivessem funcionamento efetivo, não raro tinham poucos alunos, às vezes 3 ou 4, embora tivessem começado com mais inscritos. Talvez a participação do poder público (municipal, estadual) ou de outros mecanismos de planejamento das atividades, visando atingir maior eficiência, permitisse otimizar as ações. Isto, também, era mencionado no Projeto Nacional: a coexistência de diferentes Instituições de Ensino Superior numa região, duplicando custos, ou a coordenação de IES de outros Estados em municípios próximos de IES sediadas no próprio Estado. Como exemplo, pode-se citar o caso de uma Instituição com sede em um Estado do Nordeste, que coordenava salas na sua região (atuando, também, em outros Estados), paralelamente a outra, de um outro Estado, que atuava em municípios limítrofes com a primeira.

Aliás, o Programa Alfabetização Solidária, em alguns lugares da Zona Leste da Capital e da Grande São Paulo, concorria com outras alternativas de alfabetização de adultos. Assim, algumas das salas visitadas, situadas em igrejas e associações, alternavam o financiamento das suas atividades de alfabetização, (mas, também, de reforço e pós-alfabetização), que já realizavam anteriormente, entre o Programa, o MOVA⁹, o IBEAC¹⁰ (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário) e outra IES da região. Algumas dessas entidades, respondendo ao questionário enviado por mim, assinalavam a “vantagem comparativa do Programa Alfabetização Solidária” ante as outras fontes financiadoras: a provisão de materiais e o curso da Instituição de Ensino Superior. Também, em entrevistas:

“No próximo semestre vamos sair da ‘Alfabetização Solidária’. Demora muito nos pagamentos, não recebemos ainda o dinheiro da merenda e a alfabetizadora também não recebeu a bolsa. O MOVA também não, é muito burocrático, olha aqui todos esses papéis que tem que preencher¹¹”.

Até o ano desta pesquisa (2002), era possível verificar a prevalência da Instituição pesquisada, na região, na abertura de salas

de aula em escolas, presumivelmente pelo fato de a Secretária de Educação ter sido coordenadora do Programa Alfabetização Solidária quando era professora do Departamento de Pedagogia dessa IES. Também verificou-se em uma das escolas, no primeiro segmento da educação de jovens e adultos, a substituição da professora, com titulação e nomeada pelo município, por uma alfabetizadora. Dessa forma, poupava-se R\$ 800,00 entre um salário de R\$ 1.000,00 (pago pelo município) e outro de R\$ 200,00 (pago pelo Programa Alfabetização Solidária). Essa não foi uma situação generalizada, comprovando-se apenas em uma escola.

Perfil dos alunos nas instituições “parceiras”

A faixa etária dos 168 alunos das 19 salas do Projeto Grandes Centros Urbanos mostra que a população alvo do Programa Alfabetização Solidária, os jovens de 14 a 21 anos, era minoritária. Prevalciam pessoas em idade de empregabilidade (22 até 39 anos) e idosos. A prevalência de pessoas idosas reflete o *perfil histórico* do analfabetismo brasileiro¹².

As pessoas, nas salas de aula da Zona Leste e de municípios do Alto Tietê em São Paulo¹³, nasceram no Sudeste ou provinham do Nordeste: “Nós

vamos alfabetizar no Nordeste, mas os nordestinos analfabetos estão aqui”. (Coordenadora de IES). Dentre esses, predominavam os pernambucanos e os baianos. Mas, o Sudeste também estava altamente representado (45% dos entrevistados), com preponderância de mineiros e paulistas.

As profissões das pessoas entrevistadas mostravam a preponderância das donas de casa (35%), seguidas por trabalhadores na ativa (27%) e aposentados (14%). Os restantes eram apenas estudantes, faziam bicos ou manifestavam outras situações.

As salas de alfabetização continham maior percentagem de mulheres (57%), principalmente quando funcionavam em horários diurnos; nos horários noturnos predominavam os homens.

Considerando os alunos das salas situadas em escolas, aparece um perfil mais diferenciado: tratava-se de trabalhadores na ativa, entre os quais a quantidade de homens era igual a das mulheres, com vontade de continuar estudando, de preferência na própria escola.

• 33,5% dos alfabetizando nunca tinham ido à escola e 66,5% a haviam frequentado, mas muitos deles manifestavam que haviam passado por ela pouco tempo, apenas *meses*. Depois de adultos, 61% não tinham ido mais à escola, 20% haviam passado menos de 1 ano na escola e 18% mais de um ano.

• 24% dos alunos já tinham participado do Programa Alfabetização Solidária mais de um semestre.

• 68% queriam continuar estudando depois da alfabetização, mas 27% só continuariam se fosse no mesmo lugar onde estavam. No caso dos que estudavam em igrejas ou associações, essa continuidade estava ameaçada, porque só poderia ser em

escolas e essas tinham unicamente turnos noturnos ou estavam longe do local da alfabetização. O medo da violência também era um problema. Alguns manifestavam querer realizar exames supletivos.

Observou-se que as mulheres participavam mais frequentemente de salas em igrejas e associações e nos turnos diurnos, enquanto o público nas escolas e no noturno era preponderantemente de trabalhadores homens. Em comunidades mais isoladas e com menos opções, encontravam-se públicos mais heterogêneos.

Considerações finais

As Instituições de Ensino Superior, para a execução do Programa, implementavam salas de aula em vários locais. Além de escolas, a escolha incluía ONG de base: instituições sem fins lucrativos, religiosas ou de reivindicação de direitos, predominantemente igrejas e associações de moradores dos bairros. Essas entidades transferiam sua identidade institucional à implementação do Projeto, influenciando na sua execução.

As escolas apresentavam-se como o melhor local para o desenvolvimento das aulas, embora outros elementos, como a situação geográfica e o fato de disponibilizar seu espaço físico só no período noturno, não lhes permitisse cumprir com a intenção de levar o Programa aos bolsões de analfabetismo.

As igrejas, especialmente as católicas, mostravam uma tradição de alfabetização importante na hora do desenvolvimento das propostas, assim como bastante conhecimento sobre as dificuldades na continuidade dos estudos e iniciativa para tentar articular com o poder público a continuidade do processo de alfabetização. As pessoas

⁹O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) surgiu na cidade de São Paulo como uma experiência de parceria entre entidades representantes de movimentos populares e o governo municipal, durante a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação Municipal, na administração de Luiza Erundina (1989-1992), criando 1000 núcleos de alfabetização. A Secretaria Municipal de Educação provia recursos e elaborava o projeto político-pedagógico junto com os movimentos populares que cediam os espaços físicos para o funcionamento das aulas, matriculavam os educandos e selecionavam monitores e supervisores para participar da elaboração do projeto político pedagógico. O MOVA centrou suas ações na participação da população, visando construir a identidade dos educandos como sujeitos de direitos. Dessa forma, as situações próprias da instalação das salas de aulas, as formas de organização para viabilizá-las, assim como a diversidade de idades, raça e gênero não seriam elementos contextuais na proposta, mas parte da alfabetização como processo mais abrangente, segundo a concepção de Paulo Freire (Pontual, 1997).

¹⁰Trata-se de uma ONG cujo objetivo é alfabetizar jovens e adultos.

¹¹Foi corroborado, com efeito, que eles trocaram o Programa Alfabetização Solidária pela ONG IBEAC no semestre posterior. Aliás, uma outra associação já tinha tido o curso da IBEAC no ano 2000.

¹²Dos 168 entrevistados nas salas de alfabetização, 59% tinham mais de 60 anos.

¹³A taxa média de analfabetismo da população de 10 anos e mais, na região do Alto Tietê, é 7,2%.

que freqüentavam as igrejas evangélicas contavam com uma alta motivação para a alfabetização, pelo seu desejo de poder ler e, às vezes, pregar a Bíblia, só que, por ser esse o único objetivo, em geral manifestavam a intenção de não continuar seus estudos além das possibilidades oferecidas pelas próprias igrejas.

Já as associações de moradores apresentavam outras particularidades. Nelas era mais perceptível a incidência de sua identidade institucional sobre as atividades de alfabetização, inclusive usufruindo e adaptando a alfabetização aos seus fins e financiando outras atividades com fundos destinados à alfabetização.

Em síntese, a abertura de salas de aula em ONG e demais instituições da comunidade mostra que, embora fosse conseguida a capilaridade necessária, perdia-se o cumprimento do objetivo do Programa.

Também foi notória a falta de articulação do Programa com o poder público, tanto na detecção dos locais com maiores necessidades, quanto na viabilização da continuidade dos estudos dos recém alfabetizados. Não seria possível pretender que as IES cumprissem essas funções específicas do poder público, o responsável pela educação de jovens e adultos, segundo a Constituição Federal.

Referências bibliográficas

BARREYRO, G. B. O “**Programa Alfabetização Solidária**”: **terceirização no contexto de reforma do Estado**. In: 29ª **Reunião Anual da ANPED. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade. Desafios e compromissos, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPED. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade. Desafios e compromissos**. RJ : ANPED, p. 1-18. 2006.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. In BRESSER PEREIRA; Luiz Carlos e SPINK, Peter (orgs.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CORAGGIO, J. L. **Las propuestas del Banco Mundial para la educación** In **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Miño y Dávila. p.11-68, 1997.

DI PIERRO, M. C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e pesquisa, v. 27, n. 2: 321-337, jul/dez. São Paulo, FEUSP, 2001.

FALCÃO, J. & CUENCA, C. (org) **Mudança social e reforma legal. Estudos para uma nova legislação do Terceiro Setor**. Brasília: Consello da Comunidade Solidária: Unesco: BID, 1999.

FRANCO, A. **O caráter inovador dos Programas da Comunidade Solidária. Estratégias inovadoras de parceria no combate a exclusão social. Avaliação, diálogo e perspectivas**. Seminário realizado pelo Conselho da Comunidade Solidária. Brasília: Comunidade Solidária-UNESCO-PNUD, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Brasil alfabetizado**. www.mec.gov.br (acesso em 8/09/04)

PAULA, L. et al. **Educação de jovens e adultos: a experiência da UFRRJ com o Programa Alfabetização Solidária**. Póster e resumo apresentados na 24a Reunião Anual da ANPED. GT nº 18, 2001.

PONTUAL, P. C. **Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA-São Paulo (1989-1992). Alfabetização e cidadania**. São Paulo: RAAAB, n. 5: 23-32, 1997

SAMPAIO, H. M. S. **A construção e a dinâmica das parcerias da perspectiva das coordenações dos Programas Alfabetização, Capacitação e Universidade Solidária**. (digitalizado). Versão preliminar de uma pesquisa qualitativa realizada pela autora para a UNESCO-Brasil, 1999.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Avaliação do TCU sobre a Alfabetização Solidária de Jovens e Adultos**. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. (Sumário Executivo), 2003.

Documentos

Programa Alfabetização Solidária. Atendimento. www.alfabetizacao.org.br (acesso em 25/08/2004).
_____. Trajetória 8 anos. Brasília, 2004
_____. Trajetória 6 anos. Brasília. 2002.
_____. Projeto Grandes Centros Urbanos. sem dados (dig).

Sites

http://www.alfabetizacaosolidaria.org.br e http://www.alfabetizacao.org.br, acesso entre 2000 e 2004.
http://www.comunitas.org.br, acesso em 2003 e 2004

Recebido em julho de 2007
Aprovado em agosto de 2007

Os Fios Condutores do PDE são antigos

Luiz Araújo¹

Resumo:

O texto apresenta uma análise crítica do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em abril de 2007 pelo Governo Federal. Discutindo os fios condutores do Plano, o trabalho analisa as propostas de regulação e financiamento da política federal em questão, demonstrando o

impacto na educação básica brasileira. As conclusões apontam para o reconhecimento da desvalorização profissional intrínseca à proposta, evidenciando que o PDE se trata apenas de continuidade do ideário político e pedagógico implementado nos anos FHC.

Palavras-chave: PDE; Política Educacional.

No final de abril de 2007 o governo federal lançou um Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reunindo um conjunto de 27 ações (depois ampliadas para 40). Anunciado como o PAC da Educação, capaz de contribuir em médio prazo para a reversão dos indicadores pouco animadores da educação nacional, o PDE se apresenta como um enorme guarda-chuva para um conjunto de ações pré-existentes no Ministério da Educação e algumas ações novas ou remodeladas que merecem uma análise pormenorizada. Independente da análise que abaixo busco fazer, o PDE deverá se transformar no programa educacional de governo realmente existente no segundo mandato de Lula e os seus resultados irão determinar o balanço que sobre ele será feito. Esse artigo é um esforço para identificar quais são os fios condutores presentes, nem sempre de forma explícita, no Plano de Desenvolvimento da Educação.

O FIO DA REGULAÇÃO

O primeiro fio condutor é a concepção de que a principal tarefa do Ministério da Educação é a de impor uma regulação do sistema educacional, essencialmente baseada em instrumentos de avaliação de larga escala, ou seja, exames que mensurem a aprendizagem dos alunos, representando uma linha de continuidade com a política educacional hegemônica no nosso país nas últimas décadas.

As avaliações padronizadas de rendimento escolar dos alunos surgiram no bojo das reformas educacionais conservadoras inglesas e americanas nos anos 80, sendo fundamentais para promoção de quase-mercados no setor educacional, combinando regulação do estado e introdução da lógica do mercado no domínio público. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, através de publicidade negativa (divulgação de resultados comparáveis) que estimulariam mudança de atitude dos gestores. A avaliação de monitoramento permite ampliação das formas de controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área.

Diante do peso da oferta do setor público na educação básica, a implantação dessas políticas na América Latina teve minimizado o seu caráter puramente mercadológico e de concorrência entre escolas, prevalecendo a sua utilização como forma de identificação das carências e como elemento decisivo na alocação dos recursos públicos. Ou seja, o objetivo passou a ser transformar a avaliação em um instrumento com capacidade de incidir na realidade educacional. Porém, essa incidência operaria uma substituição das políticas de corte universalista pelas estratégias particularistas, direcionadas a grupos específicos e que foram se tornando hegemônicas com o predomínio da focalização nas políticas públicas.

¹Professor, mestre em educação pela UNB, ex-presidente do INEP e ex-assessor nacional da UNDIME e atualmente assessor técnico do Senador José Nery (PSOL - Pará).

Todo o PDE está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, que pondera os resultados do SAEB, do Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado, por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período.

Faz parte desse fio condutor a compreensão de que é possível avaliar uma rede de ensino utilizando somente indicadores de avaliação de aprendizagem dos alunos. Essa visão mostrou-se equivocada quando da sua implementação pelo Exame Nacional de Cursos, que pretendeu avaliar a qualidade de uma determinada escola superior através do desempenho de seus alunos, abstraindo o diferenciado grau de dificuldade para ingressar em dada instituição, o que por si só já diferencia o perfil destes alunos e sem considerar o valor agregado que efetivamente tal instituição aporta ao aluno ao final do curso. Sua substituição pela metodologia do ENADE não provocou pelo visto nenhum aprendizado no interior do Ministério.

O anúncio de mais um exame em grande escala, desta vez direcionado a avaliar as crianças de seis a oito anos de idade é confirmador da prevalência dessa concepção. Apesar do SAEB e mais recentemente o PROVA BRASIL já oferecerem informações suficientes acerca do desempenho de nossos alunos no que diz respeito à aprendizagem, o governo Lula pretende investir recursos públicos em uma outra prova, que no máximo irá comprovar o que os outros exames identificaram.

Aspectos influenciadores no desempenho dos alunos foram esquecidos pelo MEC, dentre os quais destaco a existência de valores diferenciados de investimento por aluno, os quais são frutos da política de fundos estaduais baseados na arrecadação tributária de cada ente federado. Não é razoável esperar que os 1000 municípios com piores indicadores no IDEB consigam cumprir metas de melhoria educacional sem que essa situação seja qualitativamente superada. É bom registrar que estamos nos referindo a municípios localizados majoritariamente nos oito estados (um do Norte e sete do Nordeste) que conviverão com um custo-aluno de R\$ 946,29 anuais, ou dito de outra forma, terão que superar suas enormes debilidades com “expressivos” R\$ 78,85 mensais.

Além do diferenciado custo-aluno vale lembrar que, a exemplo do processo de avaliação do ensino superior, seria possível agregar ao indicador informações disponíveis atualmente no censo escolar sobre as condições de ensino que os alunos dos 1000 municípios com pior desempenho convivem. Certamente essas informações ajudariam a desnudar os enormes desafios a serem superados para alcançar melhores índices de aprendizagem.

Por fim, é importante considerar que a pressão externa tem levado a um super dimensionamento das possibilidades de impacto do uso das informações na melhoria da qualidade do ensino. É importante ponderar sobre os custos enormes envolvidos na produção de um grande número de dados, os quais o próprio governo reconhece sua baixa utilização pelos gestores educacionais. E, além disso, existe questionamento sobre o impacto deste investimento na reversão do quadro desafiante de nossa educação.

O FIO DO FINANCIAMENTO

Um segundo fio condutor diz respeito ao papel da União no financiamento da educação básica e real possibilidade dos recursos aportados incidirem sobre os indicadores dos alunos das redes estaduais e municipais de ensino. Numa leitura do material até agora disponível não é possível identificar o quanto de dinheiro novo será aportado para a educação básica a partir do PDE. No geral transparece um realinhamento das linhas de financiamento do FNDE, pondo fim à dispersão de recursos via pequenos projetos (os conhecidos PTAs) de apoio aos municípios e estados. Mesmo quando o PDE apresenta inovações alentadoras, como a linha de financiamento para construção, reforma e compra de equipamentos para escolas de educação infantil, os valores são irrisórios diante da distância que nos separa do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. O ProInfância poderá propiciar a construção de escolas para abrigar em média 48 mil novas crianças por ano, o que representa menos que 1% das vagas registradas pelo censo escolar em 2006 na educação infantil.

Ao condicionar o repasse de recursos do FNDE à assinatura de metas pelos gestores municipais, implicitamente o MEC está afirmando que o montante de recursos disponíveis a serem repassados via parecer de especialistas que irão visitar os municípios será suficiente para impactar em médio prazo os indicadores educacionais. Ou caso contrário, o MEC estará afirmando pela enésima vez que o caos da educação é apenas um problema gerencial, resolvível com a salutar pressão institucional regulatória do poder central sobre os “irresponsáveis” gestores municipais.

Considero que os recursos existentes no FNDE não impactaram positivamente os indicadores educacionais por dois motivos relevantes. O primeiro está relacionado à postura autoritária do poder central, que constrói linhas de financiamento a partir de conclusões acerca das causas do fraco desempenho de nossas redes construídas de forma vertical, sem interação com os entes federados ou debate com o mundo acadêmico que pesquisa sobre o assunto. Segundo, porque os recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação disponíveis nos estados e municípios para 2007 somam um pouco mais de 57 bilhões de reais, sem contabilizar a complementação da União (no caso de 2 bilhões conforme regras da emenda constitucional 53). Acreditar que valores que talvez cheguem a 2 bilhões por ano irão impactar significativamente os indicadores não é aceitável.

Por isso concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC.

Um exemplo relevante de como o governo federal não enfrenta o debate da necessária e urgente revisão do seu papel no financiamento da educação básica são duas ações lançadas no PDE: a linha de crédito do BNDES para aquisição de veículos escolares e os critérios estabelecidos para definição de cidades-pólo para construção de CEFETs.

No primeiro caso, o governo lançou o Programa “Caminho da Escola”, que consiste numa linha de financiamento via BNDES para municípios e estados adquirirem ônibus e barcos. A previsão é que sejam adquiridos 2.500 veículos em três anos através de pregão nacional. Os entes federados se habilitarão a receber empréstimo do BNDES com juros e condições facilitados. Além dos entes federados, também os empresários do setor de transporte escolar serão atendidos com igual montante de recursos. Apesar de ser uma iniciativa bem vinda, pois permitirá a alguns municípios aumentarem sua frota ou renová-la, a proposta não enfrenta o principal nó do transporte escolar brasileiro que é a sua sustentabilidade financeira. Hoje, depois do pagamento de pessoal a principal despesa municipal é com o custeio direto ou terceirizado do transporte de alunos. O Programa Nacional do Transporte Escolar, financiado com recursos bloqueados do salário-educação antes de sua distribuição entre os entes federados, não cobre 10% das despesas realizadas. Um aporte maior de recursos do governo federal para diminuir o peso dessa despesa provocaria a migração de importantes recursos do MDE para ações pedagógicas que poderiam elevar o padrão de qualidade educacional.

É animador o anúncio no PDE de que o presidente Lula está disposto a cumprir o compromisso de campanha de instalar uma escola técnica federal em cada cidade-pólo do país. Aplaudo toda iniciativa governamental que significa retomar a participação pública na oferta de ensino profissionalizante, um reclamo da juventude e elemento importante para retirar da estagnação econômica

as regiões mais pobres do país. Porém, a construção das novas escolas está condicionada a contrapartidas municipais, algumas obrigatórias e outras complementares. Minha avaliação é de que estaremos diante de dois problemas. O primeiro é de equidade, pois as condições solicitadas pelo governo federal são atendíveis apenas por municípios médios e grandes das regiões sul e sudeste, o que significará empurrar as regiões mais necessitadas do investimento para o final da fila. O segundo diz respeito a uma distorção nas competências constitucionais, pois o ensino médio na modalidade profissionalizante não é competência municipal e sim estadual. O governo não propõe parceria ou contrapartida com os estados e sim com os municípios, os quais ainda não conseguiram dar conta de suas responsabilidades, especialmente na oferta de educação infantil e terão que desviar recursos para garantir contrapartidas para implantar ensino médio profissionalizante, inclusive fornecimento de funcionários para manutenção, limpeza e vigilância dos futuros CEFETs.

Em trabalho recente acerca do FUNDEB já identifiquei que o papel constitucional da União não sofreu alteração. O novo fundo manteve a União “com um papel suplementar, emergencial, ajudando aqueles fundos estaduais que não alcançarem determinado patamar mínimo de valor por aluno” (ARAÚJO, 2007, p. 151). O PDE mantém a mesma resistência governamental de enfrentar o debate. Não resolve a contradição de propor uma “revolução educacional” sem participação mais substancial do principal ente federado em termos de arrecadação.

O FIO DA DESVALORIZAÇÃO

Um dos pilares do PDE é o envio pelo governo federal do Projeto de Lei 619 de 2007, que estabelece um piso para os profissionais do magistério de 850 reais para 40 horas semanais a ser implantado pelos estados e municípios de forma gradativa no decorrer dos próximos três anos.

A Emenda Constitucional 53 introduziu na Carta Magna duas referências sobre piso salarial para aqueles que trabalham na educação básica pública. Até dezembro passado, em nossa Constituição estava inscrito no seu artigo 206 que um dos princípios educacionais do país seria a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. A EC nº. 53 ampliou o conceito de “profissionais do ensino” para “profissionais da educação escolar”, tornando dispositivo constitucional a necessidade de profissionalização dos servidores da educação e a obrigação de que os planos de carreira não sejam redigidos contemplando apenas os profissionais do magistério (docentes e profissionais que prestam suporte pedagógico direto a docência). Precisou a obrigatoriedade de criação de um piso salarial nacional, alargando também sua cobertura para os “profissionais da educação escolar pública”. Este dispositivo, que deve ser efetivado por lei federal, também estabeleceu que uma lei federal definisse quais categorias serão contempladas com o termo “profissionais da educação” e sobre a fixação de prazos para elaboração dos planos de carreira, os quais deverão ser constituídos em todos os âmbitos do Estado Brasileiro.

Porém, a mesma Emenda, ao alterar o artigo 60 ADCT e estabelecer as matérias que deveriam ser regulamentadas, incorporou no texto constitucional a necessidade de um outro piso salarial nacional. O inciso III letra “e” tornou obrigatório que a lei regulamentadora estabeleça prazos para o envio e para aprovação do “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”.

Está claro que o texto introduziu uma contradição na Constituição Federal, pois no seu artigo 206, inciso VIII existe obrigação legal de um “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública”, redação mais abrangente que a constante na parte transitória da CF. Assim, temos dois pisos obrigatórios por lei: um para todos os profissionais da educação escolar e outro para os profissionais do magistério. O governo optou pelo envio de uma proposta de piso salarial mais restrito.

Considero a proposta apresentada indecorosa. Mesmo em estados pobres, como o Pará, o piso não terá incidência significativa. A proposta enfraquece o PDE, pois não se pode falar em investimento em qualidade sem melhor remuneração para magistério.

Em primeiro lugar, o governo perdeu uma ótima oportunidade de resgatar alguma credibilidade junto a este segmento do funcionalismo público depois de um primeiro mandato marcado pelos ataques aos direitos desses trabalhadores, que teve na reforma da previdência social o momento mais traumático. Tendo amparo legal para enviar ao Congresso uma proposta de piso salarial mais abrangente, que incorporasse todos os trabalhadores em educação, preferiu o caminho mais curto,

limitando o piso apenas aos profissionais do magistério e tornando muito mais incerta a aprovação da alternativa mais abrangente. A pressão dos governos estaduais que terceirizaram grande parte dos serviços de apoio educacional, a exemplo do governo do Estado do Pará, foi determinante para essa postura conservadora do governo Lula.

Em segundo lugar, o PL 619/07 não representa uma real valorização dos profissionais do magistério. O valor de R\$ 850,00 de remuneração para uma jornada de 40 horas semanais está bem abaixo da proposta apresentada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e consegue ser menor do que os valores praticados em estados considerados pobres como o Pará. O substitutivo aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados manteve a essência do projeto original, mesmo que alterando um pouco o valor.

Em terceiro lugar, o PL 619/07 não distingue valores de acordo com as habilitações existentes. Ao não fazer tal distinção o Projeto desestimula a obtenção de uma maior habilitação pelos profissionais do magistério.

OS FIOS SÃO ANTIGOS

Finalizo essas breves considerações sobre o PDE afirmando que seus principais fios condutores não são novos.

Estamos presenciando a continuidade do ideário pedagógico implementado nos anos FHC, baseado nos parâmetros e diretrizes curriculares e nos processos de avaliação que estão centrados numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade: o objetivo é formar em cada indivíduo um

banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade.

Sousa (2003) enumera as principais características dos procedimentos adotados no período anterior ao governo Lula: a) ênfase nos produtos ou resultados; b) atribuição do mérito tendo por base um olhar individualizado sobre instituições ou alunos; c) dados de desempenho apresentados de forma a permitir classificações; d) predomínio de dados quantitativos; e) grande peso para a avaliação externa, de maneira desarticulada da auto-avaliação. Uma avaliação, pautada em tais características imprime uma lógica nos sistemas de ensino que se expressa “no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo” (SOUSA, 2003, p.187). A semelhança, infelizmente, não é mera coincidência.

O PDE mantém a lógica de que o papel da União é o de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses elementos incorporam como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. Premiar as escolas que atingirem determinadas metas via aumento de recursos do PDDE é bem sintomático da permanência da visão enunciada acima.

Por outro lado, mantém também a lógica da descentralização, que continua sendo vista como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública e como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. A crítica a descentralização que foi feita a FHC deve ser reafirmada no atual momento, pois

(...) apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas, de acordo com as inspirações/adaptações de corte hayek-smithiano. (AZEVEDO, 2002, p.54).

Ao relembrares 10 anos da morte de Paulo Freire, os educadores brasileiros

continuarão cobrando do governo Lula a apresentação de uma proposta educacional que represente a recuperação das bandeiras democráticas e inclusivas erguidas por uma geração de lutadores e, ao mesmo tempo, que rompa com os pressupostos neoliberais que foram hegemonizados no governo FHC e não foram devidamente criticados e superados pelo atual governo.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, L. **Financiamento da Educação Básica no Governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo FHC**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 182 p.
- AZEVEDO, J. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação infantil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.
- SOUSA, Sandra M. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2003, nº.119, p.175-190.

Recebido em agosto de 2007

Aprovado em setembro de 2007

Análise das Políticas Educacionais na Oferta de Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná

Ângelo Ricardo de Souza¹
Alexandra Ferrari Damaso²

Resumo:

Este estudo compõe parte de pesquisa conduzida pelo Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da UFPR e objetiva avaliar os impactos das políticas educacionais na educação infantil, no período entre 2001 e 2006. Desde a constituição de 1988, o atendimento de crianças em creches e pré-escolas foi incluído entre os direitos à educação básica, retirando o atendimento à criança do campo assistencial e reconhecendo-o como parte do sistema educacional, o que demonstra um grande avanço político ao ter um olhar voltado para a educação da primeira infância. Com esta nova organização, há a necessidade da avaliação dos impactos destas ações no campo da educação infantil e a busca da relação oferta, cobertura e qualidade da educação contribui a este fim. Em conjunto com a pesquisa do núcleo, através de bancos de dados do INEP, IPARDES e IBGE, traçou-se um panorama da etapa na região metropolitana de Curitiba e Litoral paranaense – RMCL. Na região houve um aumento no número de estabelecimentos

que atendem à educação infantil, nas suas duas etapas (creche e pré-escola), refletindo no aumento de matrículas, apesar do crescimento demográfico para esta faixa etária apresentar resultado negativo. O percentual de crescimento dos estabelecimentos escolares de educação infantil para este período é de 22% na creche e 13% na pré-escola, aumentando a oferta de matrículas em 17,5% e 47,5% respectivamente. A rede de educação infantil cobre 22,5% da população infantil nesta faixa etária, sendo que a rede pública atende 15,2%. As conclusões do estudo apontam que, apesar da insuficiente cobertura, uma vez que menos de três de cada dez crianças com seis anos de idade ou menos estão sendo atendidas, houve crescimento das matrículas no período, sugerindo que o poder público, apesar de estar reagindo à pressão e cobrança sociais na ampliação do atendimento desta etapa da educação básica, o faz de forma pouco articulada e organizada regionalmente e mesmo localmente, demonstrando que o crescimento é ainda insuficiente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Educacionais; Região Metropolitana.

Introdução

Há uma questão importante que se faz inicial quando da discussão sobre as políticas de educação infantil. Este debate versa sobre as idéias de demanda social e justiça social. A compreensão que este trabalho tem de demanda social pela educação infantil se articula com o reconhecimento da necessidade e/ou direito das crianças de 0 a 6 anos e de seus familiares no atendimento educacional público de qualidade, independente desta demanda ser explícita ou latente³.

A análise das políticas educacionais exige, quando o foco é um determinado período ou modalidade não-obrigatória da educação, o cotejamento entre as diferentes demandas. Os dados de crescimento de matrículas não podem ser dissociados, de um lado, das possibilidades de atendimento e, de outro, das necessidades da população em relação àquele bem ou serviço. Ademais, o possível reconhecimento do poder público como efetivo no atendimento ao interesse educacional público depende do

cotejamento entre quantidade e qualidade de oferta educacional, entre demandas explícitas e demandas latentes.

A associação entre demanda latente e qualidade educacional aqui sugerida se explica pela constatação empírica de que parte da população que precisa de serviços educacionais em etapas não obrigatórias da educação básica, não procura a rede pública porque não vê significância no resultado do trabalho desenvolvido pelo poder público, isto é, avalia tal resultado como de baixa qualidade e, assim sendo, prefere não se socorrer deste serviço. Isto não quer dizer que se trate de pessoas que não precisam de oferta de educação infantil. Ao contrário, a demanda neste caso não é explícita, porque a demanda existente é menos pela vaga em si, e mais pela qualidade do serviço ofertado⁴.

Neste sentido, a avaliação da política de educação infantil não pode se reduzir à análise da oferta educacional condicionada ao princípio amplo do direito “a cada um de acordo com o que lhe é devido”, uma vez que

¹Professor do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da UFPR. angelo@ufpr.br.
²Bolsista IC-PIBIC/CNPq. Estudante do Curso de Pedagogia da UFPR. alexandra_damaso@yahoo.com.br.

³“(…) Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não pode ser expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido, etc.)” (ROSEMBERG, 1999).
⁴Esta questão precisa ser melhor investigada, mas há estudos que demonstram uma avaliação crítica dos familiares dos alunos em relação à qualidade na educação infantil.

o que é devido a cada sujeito na sociedade é algo bastante amplo e vago. É necessária uma definição mais objetivada sobre um princípio de justiça social consistente e coerente (FIGUEIREDO, 1997)⁵, pois o que está em questão é o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos com toda a qualidade. Se o limite da avaliação das políticas educacionais se resume à necessidade de atendimento, portanto se restringindo a uma perspectiva de quantidade, temos de dimensionar o que é a necessidade de cada cidadão. A necessidade é aquilo que cuja falta provoca um dano (FIGUEIREDO, 1997)? Neste caso, é possível concluir que sim, pois a não oferta de educação básica provoca o dano do não atendimento àquelas pessoas em um nível de ensino que, embora não obrigatório em sua plenitude, é essencial⁶.

Isto quer dizer que a discussão sobre demanda latente e sobre qualidade na educação infantil é ainda mais complexa, uma vez que, como veremos adiante, nem a mais preliminar das condições de qualidade, que é a quantidade de vagas disponíveis para a cobertura educacional, está dada.

Destarte, nos marcos deste estudo, mesmo sabendo da importância de se definir melhor os critérios de qualidade educacional, compreendemos que a garantia de vagas para a universalização do acesso à educação infantil é um importante critério de justiça social e, como tal, será utilizado para se dimensionar a efetividade da política educacional nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná (RMCL).

Historicamente, a educação infantil foi mantida e desenvolvida até pouco tempo atrás pela assistência social, pois a ação do poder público para as crianças de 0 a 6 anos de idade só foi reconhecida publicamente como educação formal há poucos anos. Esta constituição histórica desta etapa da educação básica é, em parte, responsável pela dissociação entre oferta de educação infantil e dever público, pois o senso comum tende a compreender esta oferta como um *plus* ofertado pelos diferentes governantes, dada a ausência de reconhecimento dos direitos sociais pela própria população.

...o campo apresenta ainda uma grande complexidade conceitual, um desencontro entre as diretrizes institucionais, legais e prática cotidiana cristalizadas através de uma história política de irmão caçula e pobre do sistema educacional brasileiro: caçula porque a creche recém entrou na legislação nacional brasileira; pobre porque em decorrência dos recursos que lhe vêm sendo alocados, de sua vinculação estreita com a assistência social, e por isso, no Brasil, sinônimo de serviço destinado a usuário pobre (Rosemberg, 1999, p.5).

Os dados a seguir demonstram que é significativa a falta de prioridade para com a educação infantil. Ainda que seja possível observar crescimento na oferta educacional, ela é absolutamente insuficiente para o atendimento da população infantil. A hipótese central que este trabalho toma na busca das razões para tal comportamento aponta para a oferta de educação infantil nos

municípios da região predominantemente condicionada à pressão popular. Não parece haver uma política de educação infantil que considere as demandas explícitas que não se organizam, dadas aquelas características da constituição histórica desta etapa educacional.

1. Metodologia e Caracterização da RMCL

Esta investigação foi desenvolvida na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná (RMCL), que é constituída por 33 municípios. Trabalhamos com dados de matrícula na educação infantil e população de crianças de 0 a 6 anos advindos de fontes indiretas, recolhidos nos seguintes bancos de dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (www.inep.gov.br); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br) e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (www.ipardes.gov.br).

A análise parte da observação do movimento das matrículas no período entre 2001 e 2006. A definição deste prazo articula-se com o desenvolvimento da “pesquisa-mãe” donde este estudo é derivado⁷.

Os dados de matrículas foram cotejados com os dados populacionais da região. Esta variável emerge das análises desenvolvidas pelos institutos citados a partir dos dados do censo populacional de 2000 e das pesquisas nacionais por amostra de domicílios (PNAD) realizadas nos anos subsequentes. As informações da coorte etária são projetadas por município,

com base em curvas históricas de alteração do quantitativo populacional e permitem as inferências aqui desenhadas.

O que levou o estudo a pesquisar a Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná (RMCL) foi a necessidade de entrecruzar as políticas oriundas de diferentes administrações, dado que na região as fronteiras territoriais, base para a definição do campo de atuação das respectivas administrações e suas políticas, são diluídas pelo movimento populacional.

o crescimento das cidades e, principalmente, de pólos centrais de desenvolvimento econômico, margeadas por áreas de forte concentração urbana periférica, implicam desafios para a democratização de direitos sociais básicos, posto que há áreas de intersecção para as quais o formato da administração pública ainda não desenvolveu mecanismos de enfrentamento do problema (GOUVEIA & SOUZA, 2005).

A insuficiente articulação entre os municípios da RMCL expressa também a desarticulação do pretendido regime de colaboração entre os entes federativos (união, estados e municípios), particularmente nesta etapa da educação, uma vez que sua responsabilidade é, conforme a legislação, exclusivamente municipal. Os municípios têm de ofertar a educação infantil e até pouco tempo não havia nenhum mecanismo de (re)distribuição financeira que auxiliasse aqueles mais pobres na condução desta tarefa, para além do investimento obrigatório definido constitucionalmente. Isto é, as condições dos municípios (mesmo vizinhos)

⁵Ainda que saibamos que a tentativa desta definição tem sempre expressado a complexa condição da avaliação das políticas sociais, compreendo tal exercício como uma incursão sobre o imprevisível.

⁶Não é o caso de adentrarmos profundamente na discussão sobre a qualificação do dano que a falta de atendimento educacional gera. Esta, contudo, é uma questão importante e complexa, pois demanda discutir e definir, por exemplo, aspectos concernentes aos planos de vida possíveis para os cidadãos.

⁷Trata-se da pesquisa “Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: as relações entre o investimento financeiro em educação, as condições de qualidade, o perfil da demanda educacional e o desempenho estudantil no Estado do Paraná”, desenvolvida pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da UFPR (www.nupe.ufpr.br). O período analisado nesta pesquisa é compreendido entre 2001 e 2010.

são bastante diversas, especialmente no que tange às condições de financiamento das políticas sociais e, ainda mais particularmente nas regiões metropolitanas (GOUVEIA & SOUZA, 2005); e a existência de algum esforço de articulação e de planejamento das políticas sociais que supere as fronteiras municipais parecia existir, na educação, somente no âmbito do ensino fundamental. A soma desses elementos compõe um quadro denunciador da aparente ausência de responsabilidades do estado e da união na coordenação de uma política de educação infantil, em particular nessas regiões, como a RMCL, na qual a mobilidade populacional e o conseqüente trânsito de demandas sociais são intensos.

Estimativas do IBGE apontam que a RMCL tem 3.880.000 habitantes, concentrando o maior PIB do sul e o terceiro maior do país. O PIB *per capita* na região era, em 2002, da ordem de R\$ 9.676,00, porém com variações muito grandes entre os municípios (de R\$ 2.925,00, em Itaperuçu a R\$ 44.477,00, em Araucária).

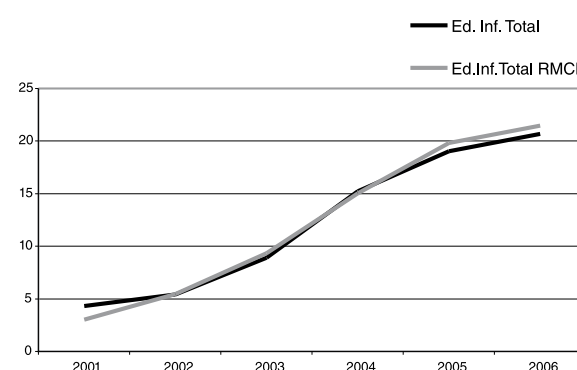
O IDHM da região era em 2000 de 0,824, mas com municípios que apresentavam índices muito baixos, como os localizados no Vale do Ribeira que apresentam os piores indicadores do estado inteiro e, de outra parte, com outros municípios com índices dentre os mais elevados do estado, também evidenciando as grandes desigualdades internas à região. O IDHM-Educação também apresenta variação na região (0,695, em Tunas do Paraná a 0,946, em Curitiba, tendo como média na região 0,911), demonstrando que os municípios mais autônomos financeiramente apresentam melhores condições de implementação das políticas sociais/educacionais.

2. As políticas de educação infantil na RMCL

O estudo mapeia a rede educacional da Região Metropolitana de Curitiba e Litoral – RMCL, na coorte da educação infantil – 0 a 6 anos, durante o período de 2001/2006, através do acompanhamento do crescimento populacional, oferta de matrículas e número de estabelecimentos educacionais para esta faixa etária.

De acordo com os dados, os estabelecimentos de educação infantil cresceram 16% na RMCL, acompanhando o crescimento do estado que em sua totalidade apresentou uma taxa positiva de 15,7%. Na RMCL, a rede pública é responsável por um crescimento de 17,9% para o período. Enquanto que para este período o crescimento populacional do Paraná da faixa etária em questão (0 a 6 anos) apresentou índice negativo de 11,3% e na região de -2,7%.

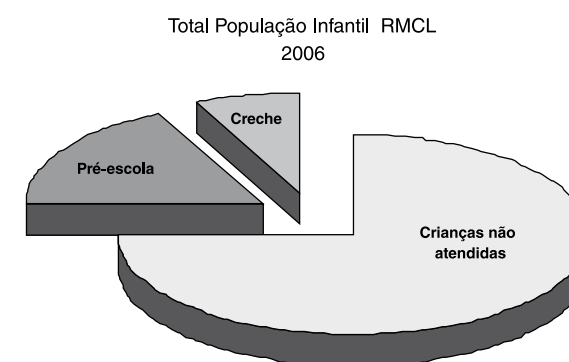
Gráfico 1: Crescimento da Oferta de Estabelecimentos de Educação Infantil – 2001/2006



Este aumento no número de estabelecimentos acarretou uma ampliação na oferta de matrículas em 23% e, em relação à cobertura, parte-se em 2001 de 19,9% para 24,6% em 2006. O que demonstra que o planejamento para esta modalidade apresenta valores muito abaixo

da demanda, pois nesta coorte etária a maioria não é atendida seja na rede pública, seja na rede privada. Convém ressaltar que para este período o crescimento populacional que comporta esta faixa etária foi negativo na ordem de 2,7%. Na rede pública temos um aumento de cobertura de 18,6% em 2001 para 26,0% em 2006. Em 2001, a rede pública atendia 55.147 crianças o que correspondia a 11,3% da população infantil desta faixa etária e a rede privada 31.746 crianças que equivale a 7,2%. Até 2006, houve um aumento de cobertura na rede pública resultando em 15,2% que corresponde a 72.642 crianças, enquanto na rede privada o a cobertura continuou a ser de 7,2%, atendendo a 34.364 crianças.

Gráfico 2: Cobertura na Educação Infantil na RMCL – 2006



No atendimento à primeira etapa – 0 a 3 anos, houve um crescimento de 25,9% no número de estabelecimentos, ampliando a cobertura de 9,4% em 2001 para 12,1% em 2006. Para este período houve um decréscimo populacional nessa faixa etária de 8,6%. Com o crescimento populacional negativo, a ampliação na oferta de matrículas torna-se mais significativa, pois o aumento provoca dupla ampliação da cobertura: pelo aumento das matrículas e pela diminuição

da demanda potencial. Porém, mesmo com o crescimento a cobertura é ainda abaixo da demanda populacional, sendo que a rede pública contemplava apenas 8,2% da população infantil desta faixa e a privada 3,8%, no ano de 2006.

Para o atendimento das crianças de 4 a 6 anos, a taxa de crescimento do número de estabelecimentos foi de 11,2%. Nesta etapa, a rede municipal apresentou crescimento superior à rede privada (14,3% na rede pública contra 7,6% na rede privada). Em 2006, a rede pública atendeu a 51.514 crianças e a rede privada 24.542 crianças. Apesar de proporcionalmente a ampliação do número de escolas ser menor em relação à faixa etária de 0 a 3 anos, houve aumento maior nas matrículas, as quais atingiram 25,9%, sendo que a rede pública apresentou um acréscimo de 47,5% e a rede privada de 5,3%. Em contrapartida, o crescimento populacional para esta faixa etária apresenta-se mais estável que para a faixa anterior. A pré-escola parece compor mesmo parte das políticas de educação básica no âmbito dos municípios da região, especialmente porque se trata de uma etapa da educação menos onerosa financeiramente que a etapa anterior, em particular com a ampliação da oferta, em parte considerável dos casos, em escolas/turmas com regime de 4 horas diárias, contra as 8 ou mais horas costumeiras na oferta da creche.

Fazendo uma projeção considerando constante a taxa de crescimento da oferta de matrículas ocorrida neste período (2001-2006), que foi da ordem de 23% para a educação infantil, como vimos, somente a partir de 2051 teremos a oferta compatível com a população infantil.

Próximo a 2028, a oferta de matrículas da pré-escola será suficiente para atender a demanda populacional de 4 a 6 anos. No entanto, para a creche o quadro é muito mais complexo, pois, em se mantendo os índices, a universalização da oferta para esta etapa só ocorrerá na RMCL, a partir de 2110: um século adiante!

É importante se destacar que essa projeção não se efetivará desta forma, pois as taxas de crescimento populacional e de matrículas encontradas e/ou projetadas não se manterão estáveis, uma vez que há diversas outras variáveis não consideradas. A principal delas, no que concerne à política educacional é a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que inclui as matrículas de creche e pré-escola progressivamente nos próximos anos para efeitos de recebimento de recursos financeiros. É verdade que os impactos possíveis com o advento do Fundo serão os mais variados nos distintos municípios, dadas as realidades locais diversas, como destacado. Contudo, o fato dos municípios receberem recursos por alunos matriculados na educação infantil, de um lado, e a possibilidade de contabilizar as matrículas na rede conveniada, por outro, podem servir de incentivo para a ampliação da oferta, mesmo que pela rede privada/conveniada. Ademais, a universalização do ensino fundamental e a ampliação do atendimento ao direito educacional nas diversas etapas da educação básica, somadas à pressão popular podem provocar os administradores públicos a ampliar a oferta da educação infantil.

De outro lado, a taxa de natalidade tende a decrescer, ainda que em

regiões metropolitanas o crescimento populacional seja, em grande parte, derivado de processos migratórios. A queda daquela taxa também potencializa a diminuição da demanda e a ampliação da cobertura. De qualquer forma, o intuito de destacar aqui aquela projeção reside na tentativa de demonstrar a insuficiência do atendimento educacional na etapa da educação infantil.

Convém ressaltar que para critérios de projeção estatística, foram desconsiderados fatores importantes ao tomar a demanda como critério único. Para um efetivo planejamento, há fatores relevantes como qualidade dos serviços prestados, localização das escolas, creches e centros de educação infantil, as necessidades específicas dos familiares (para além da criança), horários ofertados, dentre outras. Apesar do público atendido pela educação infantil ser composto por crianças é principalmente aos pais, mães e familiares que essas ações devem se direcionar, já que para esta faixa, a criança inserida na escola possibilita condições adequadas de atendimento e formação, bem como o retorno/ida ao mercado de trabalho das mães, principalmente àquelas da primeira faixa etária (0 a 3 anos).

Gráfico 3: Projeção para a universalização do acesso à creche – RMCL

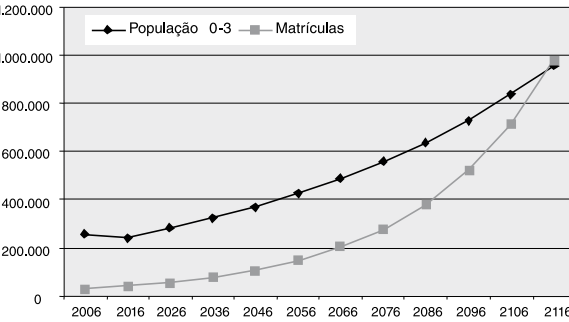


Gráfico 4: Projeção para a universalização da pré-escola – RMCL

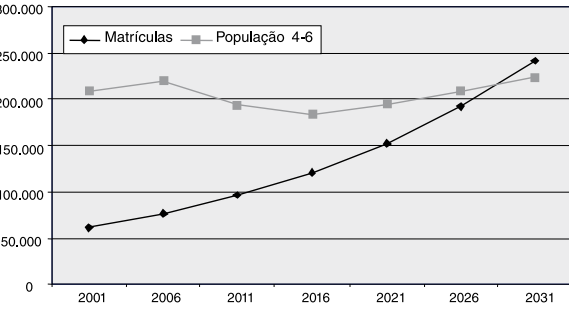


Tabela 1: Projeção de oferta de vagas na Educação Infantil – 2006/2041

População	Sub-total 0-3 anos	Sub-total 4-6 anos	TOTAL
2006	256.680	219.866	476.546
2011	232.080	193.998	426.078
2021	264.359	195.404	459.628
2031	302.665	223.718	526.228
2056	424.503	313.776	738.062
2076	556.437	411.296	967.449
2096	729.375	539.126	1.268.128
2116	956.062	706.684	1.662.257

Obs.: taxa de crescimento utilizada para a projeção de 23% a cada 5 anos (índice verificado entre 2001 e 2006)
Fonte: Banco de dados da Pesquisa

Tabela 2: Matrículas Educação Infantil 2001/2006

Ano	Creche	Pré-escola	Total
2001	26.444	60.455	86.899
2002	26.760	59.045	85.805
2003	29.027	65.300	94.327
2004	29.148	70.037	99.185
2005	31.301	72.049	103.350
2006	30.950	76.116	107.066
Crescimento	17,0	25,9	23,2

Fonte: MEC-INEP
(www.inep.gov.br, acessado em outubro de 2007).

3. Considerações finais

O crescimento da oferta da educação infantil na RMCL é evidente, mas insuficiente, ainda que tenhamos de considerar que as curvas de crescimento projetadas anteriormente não se efetivarão da forma desenhada, pois tanto os possíveis impactos do FUNDEB, quanto as alterações nas taxas de natalidade e migração populacional seguramente reduzirão o prazo para a universalização do acesso. Essas possíveis alterações na projeção dos dados, então, não podem obstar a constatação da complexidade que a situação atual e projetivamente futura apresentam. A demanda explícita é grande⁸. A demanda latente é incalculável, porque exige uma avaliação sobre a percepção dos cidadãos em relação aos serviços educacionais públicos em geral e sobre a qualidade da educação infantil em especial. Neste sentido, podemos concluir que o atendimento à educação infantil na RMCL não é adequado às necessidades sociais.

Com este quadro, a extensão da justiça social é prejudicada, uma vez que aquelas necessidades são, potencialmente, de todos/as que têm filhos, contudo, são as famílias mais carentes economicamente as mais prejudicadas, dado que é esta camada da população que prioritariamente se vale dos serviços públicos de educação infantil; e se a universalização do acesso tardará tanto quanto projetamos, são essas pessoas, já excluídas de diversos direitos sociais, as que mais sofrerão. Se a necessidade se

⁸Não parece haver estudos que estimem adequadamente este tipo de demanda, ainda que um bom levantamento das listas de espera nos centros de educação infantil pudessem dar conta. Ainda assim, educadores e sindicatos, em alguns locais (como Curitiba), afirmam que para cada criança matriculada em uma escola infantil, há outra na lista de espera.

RESENHA

SANDER, BENNO. *Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

Por Luiza Freire Noguchi

O campo da Administração Escolar ou Gestão Escolar, como é abordado na atualidade, teve diversos estudos sistemáticos de educadores brasileiros, no decorrer do século XX, na tentativa de elaborar conceitos teóricos e dar-lhe significado. Estes estudos se deram pela necessidade emergencial de organização técnica, pedagógica e administrativa nas ações das organizações escolares.

São identificáveis três momentos históricos de reflexões sobre a práxis neste campo: um primeiro momento (início do século XX até meados dos anos 70) é o de sistematização do conhecimento acerca do campo de caráter mais técnico e pragmático; um segundo momento de crítica aos modelos das décadas anteriores que se inicia concomitante aos movimentos de redemocratização política dos anos 80 e finalmente o atual momento, de novas configurações para o campo sob o signo de *gestão*, a partir da década de 90 e à luz das novas configurações do capitalismo em âmbito mundial.

É no contexto de crítica aos modelos anteriores, iniciado em meados dos anos 80, que Benno Sander lança em 1982 a primeira versão de *Administração da Educação no Brasil: Genealogia do*

Conhecimento, entretanto após diversas publicações, agregou outras reflexões e apontamentos sobre o tema e relançou a obra em 2007, com a coerente justificativa “*de que aquilo que sabíamos ontem já não é suficiente hoje*” (SANDER, 2007, p.7).

O objetivo do autor é ensaiar sobre o que ele denomina “*paradigma multidimensional da administração da educação*” (idem, p.9), ou seja, dimensionar as várias faces que compõe o conceito e a prática da administração escolar. Sendo assim, o autor estruturou sua obra em três capítulos: no primeiro detém-se na introdução à genealogia do conhecimento da administração escolar ao longo da história brasileira; no segundo capítulo constrói de maneira extremamente didática quatro modelos de gestão da educação, à luz da história analisada no capítulo anterior e finalmente no terceiro capítulo ensaia “*uma perspectiva analítica e praxiológica de gestão educacional*” (SANDER, 2007, p.8) com o objetivo de dimensionar e conceituar o paradigma anteriormente citado.

Para o autor só é possível a compreensão do campo da administração escolar, tendo em vista que “*a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural*

avalia pelo dano que a falta do atendimento gera e aquelas pessoas que se socorrem dos serviços públicos educacionais não têm outras alternativas para tal atendimento e, ainda, se as possibilidades de alteração/

progressão nos seus planos de vida passam necessariamente pelo incremento do nível educacional, ora, então há sentida injustiça social nas políticas de educação infantil na RMCL.

Bibliografia

FIGUEIREDO, A. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política. 1997, nº 39, CEDEC

GOUVEIA, A. & SOUZA, A. **O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba/PR/Brasil: os desafios frente à expansão da oferta numa região em crescimento**. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. 2005. Vol. 9: Los agentes urbanos y las políticas sobre la ciudad. Número extraordinario dedicado al VII Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio). Barcelona. Disponível em <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-64.htm>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (www.inep.gov.br).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br).

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (www.ipardes.gov.br).

ROSEMBERG, F. **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p.7-40, julho/1999.

_____. **O estado dos dados para avaliar políticas de educação Infantil**. Estudos em Avaliação Educacional. nº 20, jul-dez/1999.

Recebido em agosto de 2007
Aprovado em setembro de 2007

específico, situado no tempo e no espaço” (idem, p.14) para isso faz-se necessária a apreensão do movimento histórico e os critérios que configuram o campo.

Logo no primeiro capítulo, o autor prioriza uma análise sobre a genealogia histórica da administração escolar, centrando na análise das condições históricas do campo em três grandes períodos - o Brasil Colônia, a República chegando até meados da década de 60-70 do século XX e o Brasil da atualidade. Partindo da reflexão que as teorias e modelos administrativos nacionais são importações dos modelos estrangeiros como *“esforço de criação de soluções teóricas e metodológicas nacionais”* (SANDER, 2007, p.12), o autor destaca com objetividade as características legalistas, positivistas e funcionalistas dos primeiros períodos históricos, onde a concepção advinda do direito romano permeou a concepção e a prática da administração escolar da época.

A primeira fase do período republicano perpetuou o sentido positivista da administração escolar e agregou os preceitos de ordem e progresso nas práticas administrativas, no sentido de manter a ordem e o desenvolvimento das organizações escolares. Já na segunda fase, Sander indica a trajetória da administração escolar aderente à administração pública, neste ponto o autor considera quatro fases que correspondem a cada modelo específico de gestão denominados *“organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural”* (idem, p.26) definidos por critérios de desempenho administrativos: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Neste ponto o autor alia o percurso histórico que priorizou na abordagem deste capítulo à contextualização das quatro fases. A exposição é feita de forma didática, enfatizando as origens das fases e o como

se deu a realização destas na administração escolar no Brasil. Cita também os autores que tiveram relevância na produção da época como Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Manoel B. Lourenço Filho e Myrtes Alonso. Estes autores são referências substanciais para o entendimento dos conceitos das três primeiras fases expostas por Sander.

A evolução e a importância das mudanças mostradas pelo autor, através das décadas, na forma como as escolas aderiam aos modelos de gestão foi exposta com inúmeros exemplos de estudos vinculados à construção dos modelos que são realizados pela própria sociedade. A apreensão deste movimento está muito presente principalmente quando o autor ensaia sobre a administração na contemporaneidade:

foi, precisamente, a convicção da importância das lições do passado para interpretar as condições e necessidades do presente que me levou a fazer este exercício de desconstrução da experiência historicamente acumulada em matéria de administração educacional (SANDER, 2007, p.59).

Ao finalizar este capítulo, o autor destaca a importância das décadas de 1980 e 1990 na produção de estudos que contemplem a administração escolar, para que possam ser encontradas perspectivas de reconstruções teóricas neste campo, cita algumas produções de autores dos anos 80 (Arroyo, Frigotto, Felix Rosar, entre outros) e dos anos 90 (Souza, Wittman e Gracindo) que se debruçaram sobre os temas neste campo, como a gestão democrática, assunto recorrente e primordial nos debates da atualidade.

O segundo capítulo é caracterizado pela abordagem dos conceitos dos modelos de administração da educação de forma bastante instrumental e didática, como ademais o faz na totalidade da obra. Segundo Sander, esta

forma de apresentação *“oferece elementos para a construção de contornos conceituais e analíticos de quatro correspondentes modelos de gestão da educação”* (SANDER, 2007, p.73) e que o *“critério de desempenho administrativo traduz a orientação teleológica adotada na concepção e no exercício da administração”* (idem, p.74).

Os modelos são apresentados e caracterizados resumidamente da seguinte forma:

eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo; **eficácia** – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; **efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...) refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; **relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) guarda relação com as conseqüências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p.75-83).

Estes conceitos são agregados às discussões anteriores sobre os modelos de gestão historicamente determinados. Segundo as análises do autor; cada critério de desempenho administrativo foi relacionado neste segundo capítulo a um modelo, por isso o caráter instrumental da análise. Um paradoxo neste capítulo é a desvinculação do conceito de efetividade com o de relevância. O autor reflete que a abordagem do ensaio centra-se na questão cultural - que é ligada ao conceito de relevância - justificando assim que o conceito de efetividade está mais relacionado ao de política. Neste ponto reside o paradoxo, uma vez que é inviável desligar a política da cultura

já que os dois são produtos da humanidade, determinados pelos sujeitos e estão em freqüente aderência. Eis um tema que poderia ser revisitado e aprofundado neste livro, pois a efetividade como critério de atendimento às demandas sociais está intrinsecamente ligada à idéia de relevância, já que se trata de efetiva melhoria na qualidade de vida dos sujeitos, configurando-se desta maneira como pares e não como critérios separados.

No terceiro e último capítulo, Sander conclui à luz das análises históricas aliadas aos critérios de desempenho econômico, a possível apresentação do *“paradigma multidimensional de administração da educação”*, que é um esforço de construção e desconstrução de conceitos sobre a prática da administração escolar tomando como base um enfoque multiparadigmático: *“a proposta é elaborar uma nova síntese teórica da prática da administração da educação, baseada em uma visão de simultaneidade dos atos e fatos administrativos”* (SANDER, 2007, p.91). De maneira didática novamente, o autor exemplifica que esta proposta é possível através de quatro dimensões simultâneas e articuladas: econômica, pedagógica, política e cultural. Também correspondem estas aos critérios de desempenho administrativo anteriormente citados, entretanto com uma *“orientação antropossociopolítica (...) a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; e a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância”* (idem, p.106).

É interessante a colocação de Sander que no ambiente escolar todas estas dimensões estão intrinsecamente articuladas, o que pode ser considerado um avanço nas discussões do campo da administração escolar, que por muitas vezes, desagregava estes fatores e analisava algumas dimensões como se

estas corresponderem à totalidade. O autor conclui seu ensaio apontando:

administração desempenha um papel mediador, essencial, substantivo, dialógico que determina, significativamente, a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, suas escolas e universidades. Na realidade, a mediação administrativa não está a serviço do processo educacional: ela é parte do processo (idem, p.108).

Para o autor, apreender toda a complexidade da multidimensionalidade da administração escolar é um desafio à comunidade acadêmica

e pode se dar pela formação de docentes e gestores escolares, sendo que estes devem ter contempladas em sua formação, quatro qualificações básicas ligadas às dimensões já abordadas anteriormente.

Como a obra foi atualizada e novos preceitos foram adicionados à discussão sobre os modelos de administração escolar e também por tratar-se de um ensaio, a leitura torna-se importante para quem almeje introduzir seus estudos nesta área, uma vez que a despeito de não avançar tanto nos debates do campo, é leitura relevante como introdução à reflexão sobre as configurações históricas e analíticas da gestão escolar.

Resumos de Dissertações e Teses

Projetos nas escolas do município de Araucária:
uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar.

Autora: Cristina Cardoso
Nível: Mestrado (PPGE-UFPR)
Orientadora: Taís Moura Tavares

Resumo:

O presente estudo teve como objetivo principal analisar os projetos implantados nas escolas municipais de Araucária e qual o seu impacto no trabalho delas. Para tanto, foram utilizadas análises de documentos ligados direta e indiretamente com o tema investigado e entrevistas. A presença de projetos nas escolas demonstrou que, entre outros determinantes, estes também, e significativamente, promovem a fragmentação do trabalho pedagógico,

visto que descentralizam a centralidade da função social da escola: o acesso aos conteúdos do conhecimento erudito. Além do que, são resultado de uma pulverização das políticas públicas, que substituem o planejamento por uma lista de projetos para ações pontuais e abrem espaço para a atuação de empresas e/ou Organizações Não Governamentais na escola, com interesses antagônicos aos dos filhos da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Política educacional, Projetos escolares, Educação municipal, Concepção pedagógica.

Educação do Campo: Limites e Possibilidades da Proposta de Concórdia (SC) a Partir da Concepção de Escola Unitária de Gramsci

Autora: Liane Vendrame
Nível: Mestrado (PPGE-UFPR)
Orientadora: Rose Meri Trojan

Resumo:

A presente pesquisa procura discutir os limites e as possibilidades da Proposta de Educação do Campo do Município de Concórdia, vista a tradicional dualidade cidade/campo. As análises tiveram como referência a concepção de Escola Unitária, de Gramsci, cuja preocupação residia na elaboração de uma escola que superasse a desigualdade entre escola para dirigentes e para trabalhadores. Dessa forma, os fundamentos marxistas permearam as análises, dada a opção por uma concepção de educação socialista, baseada no método do materialismo histórico-dialético. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, teve-se a preocupação de explicitar os conceitos teóricos acerca da educação, suas origens, bem como da escola única liberal, esta, oposta à escola única de

Gramsci. Também se contextualiza o modelo de desenvolvimento agrário do país, a partir das mudanças econômicas, políticas e culturais, ocorridas no modo de produção capitalista que, por sua vez, influencia a educação do campo. Na década de 1980, os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST reivindicam uma escola específica. A partir de 2001, o município de Concórdia, a partir das proposições nacionais também elabora uma proposta de educação para as escolas do campo de classes multisseriadas. Procura-se evidenciar que a referida proposta, nas suas duas versões, apresenta limites e possibilidades em relação às questões de acesso, qualidade, definição de bases teóricas e metodológicas.

Palavras-chave: educação do campo – dualidade - escola unitária, escola única liberal.

Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica: A Questão da Formação do Formador no Brasil e em Cuba

Autora: Joceli de Fátima Arruda Sousa
Nível: Mestrado (PPGE-UFPR)
Orientadora: Rose Meri Trojan

Resumo:

Nesta pesquisa, objetivou-se refletir sobre as políticas de formação de professores no Brasil e em Cuba, focando a questão da formação de formadores. Histórica e resumidamente mostrou-se o quadro educativo e de formação docente nos dois países até chegar à especificidade da docência em nível superior. Buscou-se a reflexão de vários aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação, dentre eles a relação entre teoria e prática e como esta se dá atualmente na formação pedagógica dos docentes. Para tanto, os estudos realizados basearam-se em vários autores, pesquisadores brasileiros e

cubanos. Analisaram-se os pressupostos teóricos subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96), bem como as políticas e normas que norteiam a operacionalização dessa lei no Brasil e, paralelamente a política de educação cubana e seu projeto de formação docente para o nível superior. A partir da análise da formação docente no Brasil e em Cuba e, feitas as considerações teóricas necessárias, partiu-se para um estudo comparado da formação dos formadores nos dois países, a fim de apresentar indicações para a formulação de uma política específica para esse fim no Brasil.

Palavras-chave: política educacional; formação docente; formação do formador; especificidade da docência no nível superior.

Instruções para Submissão de Trabalhos

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS aceita trabalhos que tratem de temas relacionados aos temas das políticas educacionais, gestão educacional e escolar, financiamento da educação, financiamento escolar, avaliação educacional, e que cumpram com as seguintes exigências:

1. Artigos inéditos, em português ou espanhol:

A extensão de cada artigo deverá ser de, no máximo, 40.000 caracteres (com espaços), incluindo referências bibliográficas, ilustrações, gráficos, mapas e tabelas.

Resumo, na língua do artigo e em inglês, de no máximo 230 (duzentas e trinta) palavras - incluído logo abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es).

Até cinco palavras-chave na língua do artigo e em inglês.

Texto em Word for Windows obedecendo às seguintes recomendações: letra Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, papel A4, margens de 2,5 cm, paginação no canto inferior direito.

2. Identificação no alto da página incluindo:

Título do trabalho (na língua do artigo e em inglês) - em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome(s) do(s) autor(es) – titulação máxima (instituição, opcional), instituição à qual se vincula, e-mail (opcional), em nota de rodapé.

3. As notas de rodapé deverão

ser utilizadas para esclarecimentos absolutamente necessários. Os autores mencionados no artigo deverão ser citados entre parênteses no corpo do texto, com o ano da publicação da obra e, quando for o caso, com a(s) página(s) citada(s). Ex.: (CALKINS, 1950, p.161).

4. As referências bibliográficas deverão seguir as normas da ABNT.

5. As resenhas poderão ter, no máximo, 5 (cinco) páginas e o título será a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Ex.: FARENZENA, Nalú. A política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

Palavras-chave e resumo não são necessários.

6. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto.

7. Os textos devem ser enviados por mensagem eletrônica para nupe@ufpr.br ou em CD-ROM. Deve acompanhar uma carta impressa ao editor do Jornal de Políticas Educacionais autorizando sua publicação, com endereço completo do(s) autor(es) para correspondência.

8. Os textos recebidos serão encaminhados a 2 (dois) pareceristas *ad hoc*. Caso ocorram pareceres divergentes serão enviados para um terceiro consultor.

9. Cada artigo dá direito a 5 (cinco)

exemplares do número da revista em que o texto foi publicado. Outras seções dão direito a 1 (um) exemplar.

10. Somente serão apreciados os textos que obedecerem aos itens de 1 a 8 das normas estabelecidas para publicação.

11. Os originais não serão devolvidos.

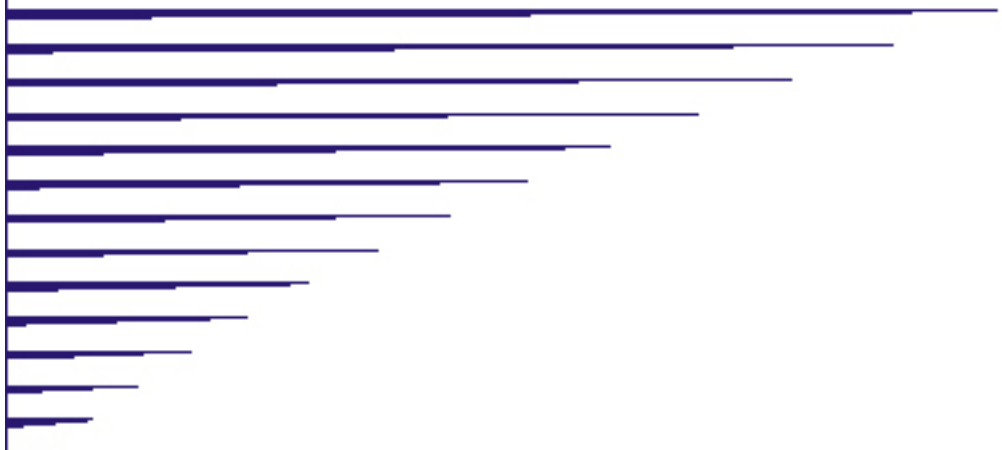
12. Jornal de Políticas Educacionais reserva-se o direito, se achar conveniente, de não publicar trabalho(s) de mesmo(s) autor(es) em intervalos menores que 3 (três) edições, salvo em números especiais.

13. A aceitação da matéria para a publicação implica a transferência de direitos autorais para o periódico. Assegura-se ao Jornal de Políticas Educacionais o direito à divulgação da informação e os direitos editoriais, na forma da Lei.

14. Endereço para correspondência e envio de textos:

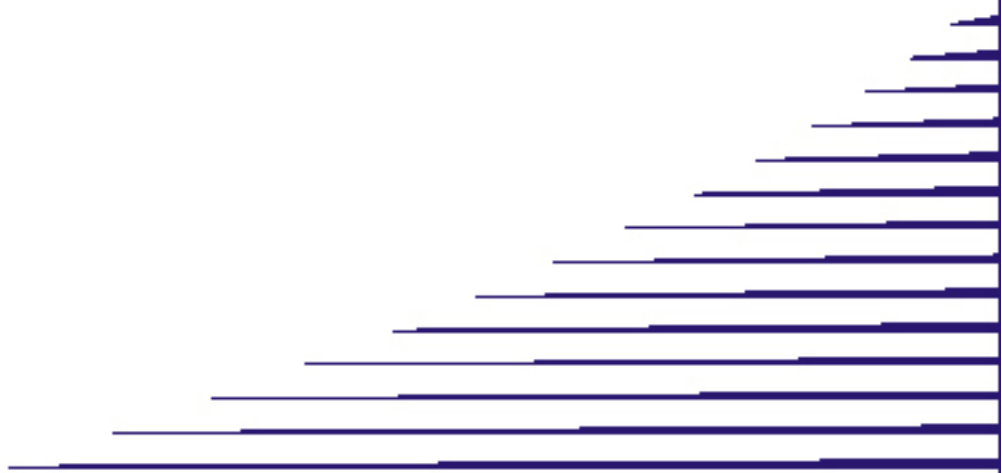
Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Núcleo de Política, Gestão e
Financiamento da Educação – NuPE/UFPR
Rua General Carneiro, 460, 4º andar,
sala 407-C
80.060-150 – Curitiba – Pr – Brasil
E-mail: nupe@ufpr.br

ISSN 1981-1969



Jornal de Políticas Educacionais

Número 2 | 2007



NuPE - UFPR