

Revista
Chão da Escola



Índice

SISMMAC

Agradecimentos e Apresentação 4 e 5

A Finalidade do Ensino da Arte. O trabalho como fundamento da necessidade estética 7

Rose Meri Trojan - Mestre em Educação pela UFPR, Doutoranda em Educação e Trabalho - PPGE/UFPR, Professora do Setor de Educação da UFPR

Impactos da implementação do FUNDEF no Município de Curitiba 13

Ana Lorena Bruel - Mestre em Educação - UFPR, Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Direção do SISMMAC | **Ana Lúcia Santos** - Mestranda em Educação - UFPR, Direção do SISMMAR | **Andréa Barbosa Gouveia** - Mestre em Educação pela USP, Prof^a do Setor de Educação - UFPR | **Ângelo Ricardo de Souza** - Mestre em Educação - PUC/SP, Prof^o do Setor de Educação - UFPR | **Isabele Alves** - Aluna do curso de Pedagogia - UFPR, Bolsista de Iniciação Científica - UFPR | **Josete Dubiaski da Silva** - Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR, Prof^a da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Direção do SISMMAC | **Jussara Maria Tavares Puglielli Santos** - Dr^a em Educação - USP, Prof^a do Setor de Educação - UFPR | **Liliane de Moraes Varescchi** - Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR, Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba | **Maria Aparecida Zanetti** - Mestre em Educação - UFPR, Prof^a do Setor de Educação - UFPR

O caráter democrático da Universidade Pública: um desafio permanente 18

Maria Aparecida da Silva - Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR | Pedagoga na Rede Municipal de Educação de Curitiba | Prof^a Substituta - UFPR | Direção do SISMMAC

Educação Física Escolar: uma proposta de Planejamento e de Prática Pedagógica 20

Douglas Danilo Dittrich - Especialista. Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Direção do SISMMAC | **Juliane Sonda** - Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico - UFPR, Prof^a Rede Municipal de Ensino de Curitiba e Rede Estadual de Ensino do Paraná | **Florise Maria Fiorese** - Especialista em Educação, Prof^a da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e Rede Estadual de Ensino do Paraná | **Ângelo Ricardo de Souza** - Mestre em Educação - PUC/SP, Prof^o do Setor de Educação - UFPR

Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares 28

Rubens Barbosa de Camargo - Professor Doutor do EDA da FEUSP | **Thereza Maria de Freitas Adrião** - Professora do Departamento de Educação - UNESP - Rio Claro

Vida Cotidiana dos Docentes: desafios, dilemas e resistências.

Reflexões na perspectiva da psicologia social comunitária latina-americana 34

Maria de Fátima Quintal de Freitas - Prof^a Dr^a da UFPR | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

Rose Meri Trojan

A Finalidade do Ensino da Arte

o trabalho como fundamento da necessidade estética

Para que serve a arte? Esta questão tem preocupado os educadores da área de Ensino da Arte (particularmente a partir da Lei 5692/71 que torna sua inclusão como disciplina obrigatória nos currículos escolares), com o objetivo de justificar a sua importância na escola básica.

Contudo, os esforços despendidos nessa tarefa não têm convencido a maioria dos professores e alunos, a começar pela prática pedagógica, a nda, presente nas escolas, que mantém a impressão de inutilidade, de "coisa supérflua". Como já temos afirmado em outros momentos¹: "Que importância tem ficar desenhando, fazendo cartões para o dia das mães, ou bandeirinhas para as festas de São João? Devia é ter mais tempo para a leitura, a escrita, o cálculo..." (TROJAN, 1996, p.87)

Ao analisarmos estas questões, percebemos que, de algum modo, todas elas estão relacionadas ao conceito de necessidade. Porque, "la necesidad del hombre y el objeto de la necesidad están en *correlación*: la necesidad se refiere en todo momento a algún objeto material o a una actividad concreta. Los objetos 'hacen existir' las necesidades y la inversa las necesidades a los objetos. La necesidad e su objeto son 'momentos', 'lados' de un mismo conjunto". (HELLER, 1978, p.43)

A análise da necessidade estética como categoria fundamental da atividade artística, tem como ponto de partida o processo de humanização do homem através do trabalho. Se o homem produz *objetos* para satisfazer suas *necessidades*, os objetos artísticos foram criados para satisfazer uma necessidade, que aqui denominamos de necessidade estética. Isto significa, também, que a partir da satisfação de uma necessidade já desenvolvida, novas necessidades são criadas e, tanto as necessidades como a sua satisfação fazem parte de um processo histórico.

A atividade humana é, neste sentido, uma atividade que se desenvolve de acordo com finalidades elaboradas, ao nível da consciência, a partir de uma necessidade. Ou seja, "carece de sentido propor-se um fim já alcançado, ou um resultado obtido. O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe." (VÁZQUEZ, 1978, p.189)

No modo de produção capitalista, os objetos produzidos para satisfação das necessidades humanas são transformados em mercadorias. As mercadorias por um lado, correspondem a uma determinada necessidade, a um valor de uso, e por outro, correspondem a um valor de troca. Em primeiro lugar,

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. [...] A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas, essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas. (MARX, 1994, p. 41-42)

Assim, a satisfação das necessidades humanas não se limita à mera sobrevivência física, às "necessidades do estômago", mas, inclui também as necessidades espirituais, "a fantasia", como a necessidade de estetizar os objetos que produz, a ne-

cessidade de produzir objetos propriamente artísticos, ou melhor dizendo, criar formas que contêm significados humanos, que identificam o homem como o seu criador.

As diversas funções que determinam a utilidade dos objetos, como também daqueles considerados artísticos, dependem do contexto histórico através do qual são determinadas e das convenções sociais criadas para definir sua qualidade. Portanto, as necessidades são históricas, assim como os objetos criados e a satisfação obtida através deles, e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade, dos meios de produção, distribuição e consumo. "Por eso, cuando se habla de producción, se está hablando siempre de producción en un estadio determinado del desarrollo social, de la producción de individuos en sociedad". (MARX, 1971, p.5)

Desta forma, também no modo de produção capitalista, a necessidade constitui-se em condição básica de todos os objetos, mesmo sob a forma de mercadoria, e não pode existir nenhum valor (valor de troca) sem valor de uso (satisfação de necessidades): "O homem como ser objetivo sensível é, por isso, um ser *que padece*, e, por ser um ser que sente sua paixão, um ser *apalxonado*. A paixão é a força essencial do homem que tende energicamente para o seu objeto." (MARX, 1987, p.207)

Entretanto, no modo de produção capitalista, onde *as necessidades de expansão dos valores existentes* predominam sobre *as necessidades de desenvolvimento do trabalhador*, a satisfação das necessidades humanas está subordinada aos interesses

do capital e à divisão social do trabalho.

A lei de acumulação capitalista, mistificada em lei natural, na realidade só significa que sua natureza exclui todo decréscimo do grau de exploração do trabalho ou toda elevação do preço do trabalho que possam comprometer seriamente a reprodução contínua da relação capitalista e da sua reprodução em escala sempre ampliada. E tem de ser assim num modo de produção em que o trabalhador existe para as necessidades de expansão dos valores existentes, ao invés de a riqueza material existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador. (MARX, 1994, p. 722)

Com efeito, os trabalhadores satisfazem suas necessidades, de acordo com suas possibilidades econômicas, porque as necessidades se repartem entre os indivíduos sempre em virtude da divisão do trabalho: *o lugar ocupado no seio da divisão do trabalho determina a estrutura da necessidade, ou ao menos, seus limites.* (HELLER, 1978, p. 23)

Por conseguinte, ou as pessoas se preocupam em ganhar dinheiro, ou pela falta dele, ficam impedidas de realizar determinados desejos. De todo modo, a riqueza das mercadorias produzidas, tanto como bens de consumo quanto como bens de produção, submete todos à busca incessante de mais dinheiro.

A necessidade (*Bedürfnis*) do dinheiro é assim a verdadeira necessidade produzida pela economia política e a única necessidade que ela produz. (...) – a propriedade privada não sabe fazer da necessidade bruta necessidade humana; seu idealismo é a fantasia, a arbitrariedade, o capricho; (...) toda necessidade real ou possível é uma fraqueza que arrastará as moscas ao melado – exploração universal da essência coletiva do homem. (MARX, 1987, p.182-183)

No entanto, o processo de desenvolvimento das forças produtivas promovidos pela divisão do trabalho e pela expansão do capital, traz em si uma contradição: por um lado, cria as condições materiais para o pleno desenvolvimento do sujeito e da sua atividade e, por outro determina a sua alienação em relação aos produtos e meios



de produção. (MARX, 1971, p. 716)

Deste modo, a determinação do salário do trabalhador, ao levar em conta apenas as necessidades básicas em seu limite mínimo, transforma em "luxo", os produtos que não lhes correspondem. Nesta perspectiva, os objetos serão considerados necessários ou de luxo exclusivamente do ponto de vista econômico.

Por conseguinte, na sociedade capitalista, podemos considerar *objetos e necessidades de luxo*, tudo aquilo que não pertence ao sistema de necessidades definido para a classe trabalhadora. Toda a diferença que se possa fazer entre as mercadorias se situa no ponto de vista do consumidor, tendo em vista a classe a qual pertence².

A partir desta análise, podemos entender a razão pela qual determinados produtos se tornem, temporariamente, mais baratos e acessíveis. As necessidades de luxo e os objetos que lhes correspondem são, portanto, definidos em um determinado tempo e em determinadas circunstâncias, pois,

Ningún producto o necesidad concreta posee la propiedad de ser un producto o una necesidad de lujo. Esto viene determinado únicamente por el hecho de que el objeto sea poseído o usado (y por tanto quede satisfecha la correspondiente necesidad) por la mayoría de la población o bien únicamente por la minoría que representa un nivel más elevado de poder adquisitivo, y ello en virtud de la división del trabajo. Como consecuencia de la creciente productividad, así como a tenor de los cambios de la estructura social, necesidades originariamente de lujo se convierten en necesidades

necesarias, sin ninguna modificación de su aspecto cualitativo. (HELLER, 1978, p. 38-39)

Por este motivo, só no sentido econômico podemos classificar uma necessidade ou objeto de luxo. Portanto, a necessidade estética e o objeto artístico só podem ser considerados *meios de consumo de luxo*, quando e porque são inacessíveis à classe trabalhadora e, excedem as necessidades definidas para sua sobrevivência.

Em síntese, a classe trabalhadora não pode satisfazer determinadas necessidades a partir do pressuposto que estas sejam de luxo por sua própria natureza, pois, as *necessidades de luxo* deixam de existir quando o sistema produtivo transforma o modo de definição das "*necessidades necessárias*"³.

Este conceito formulado por Heller, é importante para analisar o desenvolvimento das necessidades humanas para além das exigências de ordem vital ou natural. Nesta perspectiva, estas não se limitam às necessidades materiais, mas também as de caráter não material tais como o ensino, a participação política, o acesso à arte, etc..

A necessidade que o homem tem de afirmar-se como ser humano é o fundamento de toda a atividade prática, e é também o fundamento de sua relação estética com a realidade já transformada pelo trabalho. Se a riqueza humana é riqueza de necessidades e riqueza de relações com o mundo, a arte se justifica pela possibilidade de, ao mesmo tempo em que enriquece a realidade e a revela artisticamente, transformar o homem e a sua forma de ver o mundo. "Transformando a natureza exterior, o homem fez com ela um mundo à sua medida, um mundo humano, e assim acrescentou o humano à natureza. Mas também teve de se transformar a si mesmo, pois tampouco em sua própria natureza estava o humano dado previamente". (VÁZQUEZ, 1978, p. 82)

Esta transformação objetiva (da realidade exterior) e subjetiva (da realidade interior) determinou, na relação entre a necessidade e objeto, a criação de sentidos propriamente humanos para realizar a sua satisfação e apropriação dos produtos da sua atividade. No processo de objetivação do homem se criam os sentidos humanos e a relação humana objetiva que se desenvolve através de sentidos e necessidade humanas.

Entretanto, o mundo das mercadorias é o mundo do egoísmo, do interesse individual egoísta. No âmbito do mercado, os sujeitos são indiferentes reciprocamente, só se relacionam para atender a seus interesses pessoais, não levam em conta as necessidades dos outros, as necessidades mais elevadas e mais humanas.

Podemos definir necessidades mais elevadas como aquelas que ultrapassam os interesses individuais, as quais Marx denomina "necessidades sociais", que não correspondem à demanda do mercado, e que são determinadas por critérios econômicos. (MARX, 1991, p.213)

Na sociedade contemporânea, grande parte das necessidades sociais estão subordinadas à instituições (públicas ou privadas), que detêm o controle sobre a produção, distribuição e consumo dos objetos que as correspondem, isto é, que determinam as regras pelas quais são satisfeitas estas necessidades. Para a satisfação das necessidades estéticas, temos toda produção relacionada à chamada *indústria cultural*, bem como a criação de salas de cinema, clubes, teatros, museus, etc.. A limitação do acesso a estes espaços e objetos é, basicamente, decorrentes de dois problemas.

Um deles se refere à condição econômica das pessoas, pois o acesso a maioria deles se dá de forma privada e, a solução mais simples, porém improvável no atual contexto de privatização geral, seria torná-los públicos ou criar outros que assim o fossem. Ainda assim, a existência de espaços públicos não é condição suficiente, e as propostas alternativas que se colocam nesta direção – como exposições abertas ou concertos com entrada franca – têm atraído, de modo geral, um público mais intelectualizado que possui o "gosto" para este tipo de arte, de alguma forma, já desenvolvido.

O que nos leva a identificar o segundo problema, que se refere à necessidade de uma educação estética, que desenvolva os sentidos humanos e torne acessível a compreensão das obras de arte, suas técnicas e modos de expressão dos significados humanos nelas contidos. Este processo, além de métodos adequados, exige uma clara definição da função social da arte enquanto expressão e afirmação da realidade humana, e de sua função específica na prática pedagógica desenvolvida, principalmente na instituição escolar.

Compreender como a necessidade estética se constrói, se manifesta e se transforma, a partir de suas relações com o trabalho, é a condição para definir os objetivos para o ensino da arte na escola. Se na maioria das vezes, a arte é colocada na escola como forma de lazer e expressão espontânea e, neste sentido, oposta às preocupações relacionadas com o conhecimento necessário para a formação humana, esta situação se explica pelas condições estabelecidas pelo sistema produtivo. A concepção de arte, que predomina nesta área de ensino, está centrada na individualidade absoluta do sujeito.

A partir da década de 80, os estudos na área de renovação curricular, a partir de uma nova base epistemológica de base marxista, se abre uma nova perspectiva para o ensino da arte na escola básica, para superar a visão ora idealista, ora mecanicista, que tem permeado a educação escolar, bem como o determinismo imobilista das análises crítico-reprodutivistas.

Nesta busca, o caminho percorrido foi longo e permeado por avanços e recuos, determinados pela dificuldade em encontrar referências que tornassem tornar visível uma necessidade sentida. Como afirma Fischer, sabemos que a arte é necessária, resta saber porquê. (FISCHER, 1981, p. 7)

O peso da história do ensino da arte na escola brasileira e das concepções teóricas que o matizou ainda se faz sentir nos dias de hoje, tornando difícil superar os proble-

mas de sua posição no currículo escolar. De um lado, a visão tradicional de ensino que se caracteriza pela reprodução mecânica dos padrões clássicos de arte, e de outro, a visão liberal que se baseia na expressão espontânea e imediata, acabam por se encontrar no idealismo: a possibilidade de produzir e apreciar a arte depende de um dom inato e misterioso.

Nas palavras de Porcher: "Os métodos tradicionais e os métodos liberais representam, aliás, sob este aspecto as duas faces de uma mesma moeda.." Estas "duas igrejinhas concorrentes e que se excomungam mutuamente, acreditam no mesmo Deus da arte"; e "as diferenças residem apenas nos exercícios de culto". Em ambos os casos, não há o que ensinar, basta deixar que a "natureza" aja por si: se houver talento ele se apresentará; se não houver, nada poderá ser feito. (PORCHER, 1982, p.20-21)

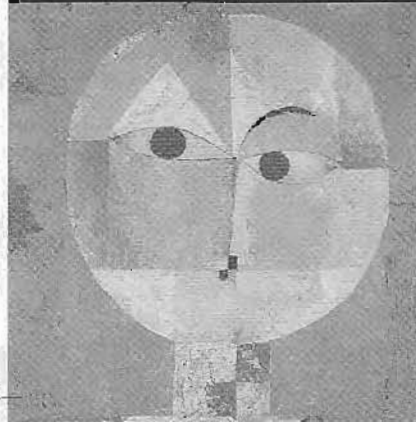
Nesta direção, o "desenvolvimento da criatividade", pela via da estimulação da expressão espontânea, orientado pelas teorias norte-americanas, e popularizado a partir da reforma educacional dos anos 70, ainda mantém sua influência: "Na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre o desenvolvimento de uma consciência estética." (DUARTE JR, 1985, p. 73)

É esta influência que podemos identificar, por exemplo, nos subsídios para a programação de Educação Artística de Santa Catarina, apesar de já estar contida a preocupação com o desenvolvimento dos sentidos e da percepção: "Na Educação através da Arte, uma forma acessível e adequada de estimular a criança, é dar atenção às emoções e sentimentos, visando o aprimoramento de sua capacidade perceptiva e a dinamização de sua imaginação, através de experiências criadoras, na medida de suas possibilidades e limites." SANTA CATARINA, 1985-88, p.7)

Contudo, ainda subordinada a Lei 5692/71, formula seus "objetivos gerais e específicos da expressão plástica", dentro do espírito da lei:

Veja tabela na página seguinte:

Compreender como a necessidade estética se constrói, se manifesta e se transforma, a partir de suas relações com o trabalho, é a condição para definir os objetivos para o ensino da arte na escola



UNIDADE: EXPRESSÃO PLÁSTICA

OBJETIVOS GERAIS

- Objetivos gerais e específicos da expressão plástica:
- Desenvolver a coordenação motora.
- Expressar-se espontaneamente.
- Desenvolver os estímulos visuais e táteis, criatividade e originalidade aproveitando os recursos disponíveis do meio ambiente.
- Educar a percepção e a apreciação de valores culturais da região, do estado e do país.
- Educar a percepção e desenvolver a capacidade de análise crítica, ampliando o campo de experiências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar figuras geométricas.
- Criar composições com formas e espaços originais.
- Transformar materiais de sucata em produtos originais de forma, cores e texturas, em espaços bi e tridimensionais.
- Inovar as técnicas de pintura, desenho, gravura, escultura, tecelagem, etc...
- Explorar a arte folclórica, regional, estadual e nacional.
- Manifestar atitude de interesse pelos valores estéticos na obra de arte.

SANTA CATARINA, 1985-88, p.15

Seria interessante analisar cada um desses objetivos a partir da orientação metodológica do documento "sob a orientação da livre expressão criadora" e das sugestões de atividades, o que demandaria um outro estudo que não cabe aqui nesse espaço e extrapola a finalidade desse trabalho. Por hora, deixamos como ilustração de uma fórmula que ainda hoje se repete em muitos projetos pedagógicos. (SANTA CATARINA, 1985-88, p.7)

Em Curitiba, a primeira experiência de revisão curricular do período citado acima, tem como base a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani⁵ e outros, com a finalidade de "redimensionar os conteúdos, de um ponto de vista científico, crítico, reflexivo." (CURITIBA, 1988, p. 27)

No que se refere ao ensino da arte, fortemente influenciada por uma prática espontaneísta, o grande desafio era "identificar" os conteúdos para redimensioná-los. Nessa direção, o avanço obtido constituiu-se no resgate histórico do conhecimento, acumulado ao longo da História da Arte, que deveria ser transmitido aos alunos como condição para produção e apreciação da arte: "Na escola, a Educação Artística constitui-se no espaço possível para o domínio dos meios de expressão a partir da observação efetiva da realidade, do conhecimento das normas e códigos socialmente construídos e do fazer artístico como linguagem." (CURITIBA, 1988, p. 133)

Paralelamente, a rede estadual de ensino do Paraná, a exemplo da maioria dos estados brasileiros, desenvolve sua proposta que é apresentada em 1990. O Currículo Básico do Paraná indica mais um avanço no processo, definição do objetivo do ensino da arte: "educar esteticamente é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística." Para isso, propõe como base para a ação pedagógica: "a humanização dos objetos e dos sentidos; a familiarização cultural e o saber estético; e também o trabalho artístico." (PARANÁ, 1990, p.150)

No entanto, o desenvolvimento da metodologia proposta, bem como a qualificação docente necessária para consolidar uma mudança efetiva sofreu duros golpes: de um lado, as mudanças de encaminhamento político dos governos que se sucederam, já sob forte influência das transformações econômicas geradas pela globalização e pelas inovações de ordem tecnológica e administrativa do sistema produtivo; e de outro, mas no mesmo contexto, da nova legislação⁶ que trouxe para o interior da escola a chamada "pedagogia das competências", que por hora não vamos analisar.

Esta mudança de encaminhamento pode ser percebida na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cul-

tura. Apesar de citar como referência a maioria dos documentos elaborados pelos estados brasileiros ao longo da década de 80, inclusive o Currículo Básico do Paraná, não incorpora a sua concepção. O que mais se evidencia nos seus objetivos é a finalidade de ensino da arte pela arte, isto é, ensina-se arte para compreender a arte e se expressar artisticamente.

Citamos aqui, como ilustração, os objetivos expressos para as etapas finais do ensino fundamental, a fim de não nos alongarmos demasiado.

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar ou fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, (...) de modo que os utilize em trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, (...);
- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, (...);
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação. (BRASIL, 1998, p.48)

As palavras de ordem agora são: *experimentação* e *contextualização*. Precisamos reconhecer e respeitar a diversidade cultural, identificar e compreender as diferen-

tes funções da arte, pesquisar e organizar informações, saber elaborar e receber críticas, etc.. Para quê? Talvez, tomando como referência a "estética da sensibilidade" definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para tornar possível estimular

... a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

Contudo, e apesar dos entraves legais, os educadores continuam desenvolvendo novos projetos que permitem avançar na definição de objetivos para o ensino da arte na direção do pleno desenvolvimento humano, tomando a arte como resposta a uma necessidade humana fundamental. Este avanço pode ser identificado nos objetivos formulados na Proposta Curricular de Pinhais, município da região metropolitana de Curitiba:

Formar e ampliar os sentidos para uma efetiva compreensão da cultura visual, sonora, cênica e da dança, mediante o domínio do conhecimento artístico necessário para interpretar o significado dos objetos. (...)

Possibilitar ao aluno, tomando como referência o seu olhar e o seu conhecimento, o domínio de diferentes formas de interpretação do significado dos objetos. (...)

Possibilitar ao aluno, mediante a formação dos sentidos e do domínio do conhecimento artístico, construir estratégias de produção e apreciação (compreensão e interpretação) dos objetos que constituem a produção cultural. (PINHAIS, 2000, p. 166-169)

No entanto, as condições materiais da escola, especialmente da escola pública, tornam ainda distantes as possibilidades de um avanço efetivo na implementação dessas propostas. O ensino da arte, na perspectiva apontada, exige espaço e tempo adequados, materiais específicos e qualificação permanente para os professores. E isso, numa sociedade capitalista, é uma

utopia, pois ainda predomina "a idéia de que a arte é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver". (PORCHER, 1982, p.14)

Se hoje, a valorização da estética, relacionada às mudanças nas bases materiais de produção, tem gerado o desenvolvimento de novos processos pedagógicos, no âmbito das relações sociais através das atividades artísticas. Contraditoriamente, o ensino da arte continua apresentando dificuldades para encaminhar seus objetivos. Para dar conta desta contradição, precisamos analisar a atividade artística e seus reflexos no processo educativo, tendo como referencial o modo de produção, distribuição e consumo da arte sob o capitalismo.

Muitas vezes se considera, equivocadamente, que a apropriação dos objetos artísticos se dá de forma imediata através dos sentidos. No entanto, o desconhecimento dos códigos utilizados para produzir um objeto impedem uma percepção mais elaborada, aumentando o risco de conformação do sujeito aos interesses do capital. A falta de conhecimentos significa falta de defesas, leva ao consumo passivo e imediato dos produtos artísticos, o que possibilita uma visão fragmentada e distorcida da realidade e torna as pessoas vulneráveis à manipulação.

A partir desta compreensão é que podemos assumir como objetivos para o ensino da arte na escola, a proposição de Pinhais: a formação e desenvolvimento dos sentidos; o domínio do conhecimento artístico necessário para compreender a arte como meio de compreensão e humanização

A formação e desenvolvimento dos sentidos; o domínio do conhecimento artístico necessário para compreender a arte como meio de compreensão e humanização da realidade humana; e a construção de estratégias para produção e apreciação da arte

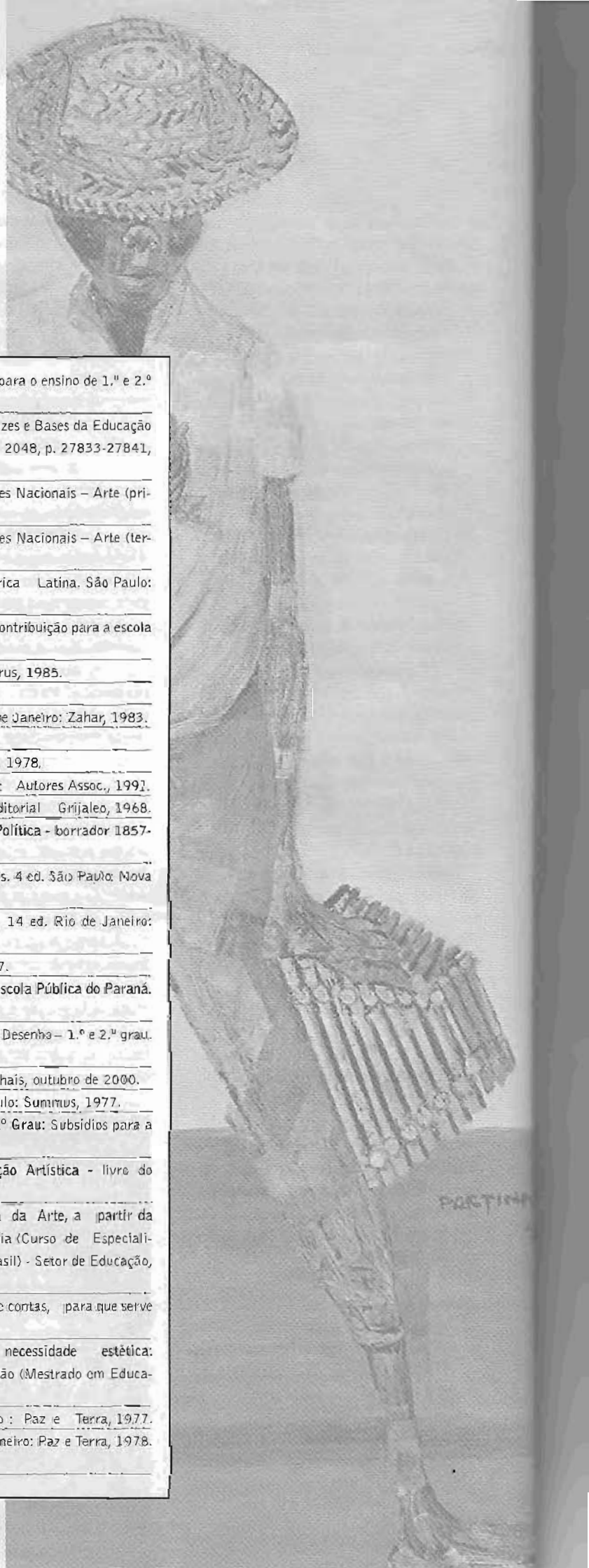


da realidade humana; e a construção de estratégias para produção e apreciação da arte.

Desse modo, recupera-se a necessidade estética como uma necessidade fundamental do homem, e o ensino da arte poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano, pois: "Cuando cesa el dominio de las cosas sobre el hombre, cuando las relaciones interhumanas no aparecen ya como relaciones entre cosas, entonces toda necesidad es gobernada por la 'necesidad de desarrollo del individuo', la necesidad de autorrealización de la personalidad". (HELLER, 1978, p. 85)

Palavras-chave: necessidade estética, ensino da arte, currículo.

- 1 Ver: TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? *Educar em Revista*, Curitiba, n.º12, p.87-96, 1996)
- 2 De acordo com Marx, podemos classificar as mercadorias em dois grupos:
 - a) Meios de consumo que entram no consumo da classe trabalhadora e, sendo meios necessários de subsistência, constituem parte do consumo da classe capitalista, embora muitas vezes diferentes em qualidade e valor dos consumidos pelos trabalhadores. [...] meios de consumo necessários, não importando no caso que o produto, o fumo por exemplo, seja ou não necessário do ponto de vista fisiológico; basta que o seja convencionalmente.
 - b) Meios de consumo de luxo, que só entram no consumo da classe capitalista e assim podendo apenas ser trocados por mais-valia, que nunca chega ao bolso do trabalhador. (MARX, 1997, p.431)
- 3 Segundo Heller: "Las necesidades 'necesarias' son aquellas surgidas históricamente y no dirigidas a la mera supervivencia, en las cuales el elemento cultural, el moral y la costumbre son decisivos y cuya satisfacción es parte constitutiva de la vida normal de los hombres pertenientes a una determinada clase de una determinada sociedad. Denominamos 'medio necesario para la supervivencia' en un determinado tiempo o para una determinada clase, a todo lo que sirve para la satisfacción de las necesidades (vitales) y de las "necesidades necesarias". (HELLER, 1978, p.33-34)
- 4 Lei 5692/71, que reforma em parte a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - Lei 4024/61.
- 5 Ver, entre outros trabalhos do autor: *Escola e Democracia* (19..) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (19..)
- 6 Ver especialmente: LDB, Lei 9394/96 e Resoluções e Pareceres do CNE, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no site <http://mec.gov.br>.



- 7 Resolução CEB n.º 3 de 26 de junho de 1998 do Conselho Nacional de Educação - CNE, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, relatora Guiomar Namo de Mello.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências.

_____. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, no 2048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental). Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental). Brasília, 1998.

CANCLINI, N. G. A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.

DUARTE JUNIOR, J. F. Por que arte-educação? 2 ed. Campinas: Papyrus, 1985.

FISCHER, E. A Necessidade da Arte. 9 ed. Rio de Janeiro: Zaar, 1981.

HEAD, H. Arte e Alienação: o papel do artista na sociedade. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. Educação pela arte. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HELLER, A. Teoria de las Necesidades en Marx. Barcelona: Península, 1978.

MANACORDA, M. A. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1991.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. México: Editorial Grijaleo, 1968.

_____. Elementos Fundamentales para a Crítica de la Economía Política - borrador 1857-1858 (Grundrisse). Volume 1. México: Siglo Veintiuno, 1971.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

_____. O Capital - crítica da economia política. Livro 1, vol. I. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil S A, 1994.

OSTROWER, F. Universos da Arte. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, 1990.

PENTEADO, J. A. P. Comunicação Visual e Expressão: Artes Plásticas e Desenho – 1.º e 2.º grau. São Paulo: Nacional, 1977.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular. Pinhais, outubro de 2000.

PORCHER, L. (org.). Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1977.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Educação Artística – 1.º Grau: Subsídios para a Programação. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1985-88.

SCHLICHTA, C. A. B. G.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. Educação Artística - livro do professor. Curitiba: Módulo, 1996.

TROJAN, Rose Meri. Indicadores para uma abordagem da História da Arte, a partir da categoria do trabalho: um estudo preliminar. Curitiba, 1991. Monografia (Curso de Especialização em Planejamento e Administração da Educação Pública no Brasil) - Setor de Educação, UFPR (mimeo).

_____. A Arte e a Humanização do Homem: afinal de contas, para que serve a arte? Educar em Revista, Curitiba: UFPR, n.º 12, p.87-96. 1996.

_____. O Trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da Arte. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. As Idéias Estéticas de Marx. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (pensamento Crítico, v. 19)

PARTINHA



Ana Lorena Bruel | Ana Lúcia Santos | Andréa Barbosa Gouveia | Ângelo Ricardo de Souza | Isabele Alves | Josete Dubiaski da Silva | Jussara Maria Tavares Puglielli Santos | Liliane de Moraes Varescchi | Maria Aparecida Zanetti

Impactos da implementação do FUNDEF no Município de Curitiba

A aprovação da Emenda Constitucional Nº 14 em 1996 trouxe mudanças importantes para a educação e, principalmente, para o financiamento da educação. A Emenda redefine a distribuição de competências sobre o ensino fundamental entre as diferentes esferas do poder público, destacando o papel supletivo e redistributivo da União frente a esta etapa da educação básica, além de que altera o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino. Tal alteração no artigo 208 estabelece com nova força a exclusiva obrigatoriedade do ensino fundamental, deixando a educação infantil e o ensino médio como deveres do poder público mas, não com força de direito público subjetivo.

Além desta mudança, a Emenda ainda altera o artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias (DCT) de forma a reafirmar a secundarização da União na garantia do ensino fundamental. Apesar do discurso oficial que justificou tais mudanças sob o argumento da universalização do acesso ao único nível de escola obrigatório no Brasil. Há uma contradição flagrante quando entendemos bem a mudança no artigo 60 das DCTs. A Constituição Federal de 1988, afirmava que a União, Estados e Municípios estavam obrigados a destinar 50% dos recursos vinculados à educação¹ para o ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Com a Emenda tal dispositivo foi redefinido nos seguintes termos:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do artigo 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o parágrafo 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do artigo 212 da Constituição Federal (Artigo 60 do ADCT). (grifos nossos)

Como podemos ver a Emenda aumenta o percentual sub-vinculado ao ensino fundamental para estados e municípios que, a partir de 1996, passa de 50% para 60% dos recursos previstos para manutenção e desenvolvimento do ensino, ao mesmo tempo em que diminui a sub-vinculação de recursos destinados ao ensino fundamental da parcela da União, de 50% para 30%. Cabe destacar a idéia de equivalente: A União pode utilizar, por exemplo, recursos do salário-educação², que não são parte dos 18%, e dizer que esse recurso é o equivalente ao que ele deveria aplicar em ensino fundamental. Portanto, toda a Emenda Constitucional Nº 14 traz em si, a retirada da União da sua obrigação com o ensino fundamental.

Mas, a Emenda ainda cria mais um dispositivo ao alterar o artigo 60, qual seja, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecido por nós como FUNDEF. Este Fundo é estadual e compõe-se com recursos dos seguintes impostos: ICMS, FPE, FPM, IPI exportação e recursos da Lei Kandir. Todos são transferências, o que facilita a redistribuição de recursos no momento da repartição dos recursos. A União não contribui diretamente com recursos para o FUNDEF, ela apenas tem a responsabilidade de complementar recursos nos Estados onde o total de recursos do FUNDEF no ano, dividido pelo número de alunos matriculados no ensino fundamental regular, presencial, não alcance o valor mínimo definido anualmente.

Esta mudança na própria relação federativa para manutenção do ensino fundamental tem mobilizado a sociedade civil organizada de vários modos nos últimos anos. Ações de inconstitucionalidade, debates, busca por maior transparência no uso dos recursos, denúncias e pesquisas sobre o impacto efetivo desta alteração na democratização do ensino no Brasil. Neste cenário, entre 1999 e 2002, um grupo de pesquisadores de diferentes universidades públicas brasileiras, com apoio da ANPAE e da Fundação Ford, realizou uma pesquisa sobre o impacto do FUNDEF em diferentes municípios e estados. No Paraná constitui-se um grupo de pesquisa sobre o FUNDEF que analisou 5 municípios (Londrina, Maringá, Araucária, Porto Vitória e Curitiba) mais o Estado do Paraná. Este texto pretende apresentar as principais conclusões desta pesquisa no que se refere ao caso Curitiba. Na pesquisa o recorte temporal foi de 1996 a 2000, dois anos antes da implantação do FUNDEF e dois anos depois.³

O FUNDEF em Curitiba

Em primeiro lugar cabe um esclarecimento acerca do processo de coleta de dados, visto que, algumas informações ao longo do relatório não terão o detalhamento esperado pelos pesquisadores. Os dados financeiros foram obtidos na sua maioria junto à Câmara Municipal de Curitiba e alguns junto a Secretaria Municipal de Finanças, os dados educacionais e de gestão do sistema foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Houve

uma certa dificuldade de acesso às informações, principalmente, quando comparamos a dinâmica da coleta de dados em Curitiba com outras cidades também estudadas na pesquisa, especialmente em relação aos dados financeiros.

Uma avaliação geral do processo de implementação do FUNDEF na cidade de Curitiba carece da análise das condições de realização do financiamento público da educação nos anos de 2001 e 2002, dado que duas importantes modificações são introduzidas a partir daí: Um novo Plano de Cargos Carreira e Salários para o Magistério e para os Profissionais da Educação Infantil, assim como, um processo mais intenso de municipalização das séries iniciais do ensino fundamental. Visto o recorte temporal desta fase da pesquisa, entretanto, podemos fazer algumas reflexões preliminares, que serão apresentadas a seguir. Optamos por apresentar o texto de forma dedutiva, ou seja, apresentaremos cada uma das nossas principais observações acerca do FUNDEF em Curitiba, seguida do detalhamento do argumento.

Desta forma podemos afirmar que:

1. Há no município um quadro de queda na receita, tanto de recursos de impostos próprios, quanto de transferências do estado, de forma que há uma queda dos recursos constitucionalmente vinculados a MDE. O *plus* de recursos recebidos pela cidade proveniente do FUNDEF faz com que tal queda seja mais tênue, na medida em que, os recursos permitem a estabilização dos gastos em educação.

Observe-se que os recursos para educação são provenientes da arrecadação de impostos, portanto, qualquer variação nesta tem impacto muito rápido na disponibili-

dade financeira para manutenção do ensino. Desta forma é importante considerar algo que MELCHIOR já indicava com relação ao FUNDEF, em publicação de 1997, o limite na forma de estabelecer o gasto aluno a partir da disponibilidade financeira e não em critérios de qualidade da educação:

Na situação conjuntural que atravessamos, em que o país está submetido a um plano de estabilização copiado, em parte do FMI, é uma temeridade sustentar-se nas "disponibilidades financeiras". Os planos de estabilização adotados em diferentes países e sob a tutela do FMI, procuram combater, principalmente, as altas taxas de inflação. A redução do processo inflacionário exige medidas duras que ocasionam, quase sempre, queda no ritmo da atividade econômica e, conseqüentemente, queda na arrecadação tributária que, por sua vez, prejudica todas as atividades do setor público, aí incluída a educação pública. (MELCHIOR, 1997, p.31)

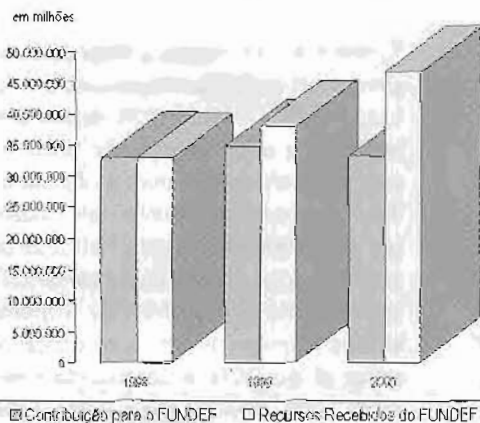
Evidentemente não podemos tomar o caso de Curitiba e explicá-lo mecanicamente como decorrência dos ajustes econômicos, o interessante, é destacar que tal movimento de queda da receita e de compensação no campo da educação com recursos do FUNDEF já poderiam se vislumbrar desde sua criação. O que significa pensar o FUNDEF muito mais como um Fundo que viesse assegurar muito mais a continuidade da manutenção do ensino do que a efetiva possibilidade de novos investimentos.

O movimento realizado pelas contas públicas municipais, no que se refere aos recursos constitucionais vinculados a educação, está retratado na Tabela 1 abaixo:

A capital, como já anunciamos, vem

recebendo recursos crescentes do FUNDEF, que devem ser adicionados aos recursos obrigatoriamente vinculados a MDE. Este *plus* de recursos do FUNDEF, certamente, tem relação com o tamanho da rede municipal de ensino que mesmo não tendo municipalizado integralmente o atendimento das séries iniciais do ensino fundamental, teve ao longo da década uma ampliação significativa da sua rede própria. Observe-se no gráfico 1 a diferença entre a contribuição da cidade para o FUNDEF e o retorno dos recursos:

Gráfico 1: Diferença entre a contribuição e o retorno dos recursos do FUNDEF em Curitiba, 1998 e 2000



Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba. Balanço Anual. 1996-2000.

Os recursos recebidos do FUNDEF passam de R\$ 3.060.160,32 em 1998 para R\$ 18.608.156,98 em 2000, representando um aumento de 508% no período. Observa-se um crescimento de 2,24% no número de matrículas em Curitiba, considerando-se os anos de 97 e 99 que são utilizados para efeito de cálculo da distribuição dos recursos do FUNDEF

Tabela 1: Recursos vinculados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, Curitiba, 1996-2000⁵

	1996	1997	1998	1999	2000
25% do total da receita de impostos:	217.835.289,47	237.071.357,58	248.681.402,87	234.868.635,37	217.718.367,94
Contribuição para o FUNDEF			45.944.435,70	43.846.622,27	36.523.117,77
Total de Recursos a serem aplicados em MDE	217.835.289,47	237.071.357,58	202.736.967,17	191.022.013,10	181.195.250,18
Recursos para Ens.Fundamental (60% MDE)	130.701.173,68	142.242.814,55	149.208.841,72	140.921.181,22	130.631.020,77
Recursos para os demais níveis de ensino (40%MDE)	87.134.115,79	94.828.543,03	99.472.561,15	93.947.454,15	87.087.347,18

⁵Todas as tabelas estão compostas com valores reais. Excepcionalmente utiliza-se valores nominais porém neste caso as tabelas estão devidamente identificadas. E os valores para conversão são: Valores de Conversão IGP/M - Dieese: 1996; 1,678344; 1997; 1,555288; 1998; 1,497093; 1999; 1,344864; 2000; 1,182075.

Tabela 2: Gastos por Programa em Curitiba, 1996 a 2000.

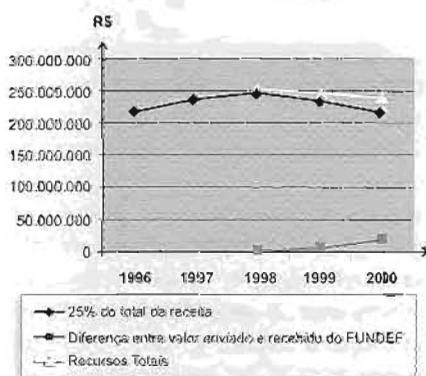
	1996	1997	1998	1999	2000
Administração	1.487.167,23	1.513.540,59	1.500.260,12	1.433.367,29	
Educação Infantil	14.984.793,11	33.490.145,53	30.206.530,83	25.150.893,77	26.621.415,39
Ensino Fundamental	191.510.934,47	170.140.885,08	221.212.713,80	229.676.986,01	182.702.295,14
Educação Física e Desporto	4.269.148,06	4.893.782,42	4.556.200,11	3.484.711,07	
Cultura	33.099.041,61	22.469.390,38	20.625.599,97	17.516.112,31	
Total	245.351.084,47	232.507.743,99	278.101.304,83	277.262.070,46	209.323.710,52

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba, Balanço Geral de 1996 a 2000

em 98 e 2.000. Tal variação nas matrículas é pouco significativa para explicar sozinho o incremento de recursos recebidos do FUNDEF na capital. É preciso aliar a isto a variação do *per capita* no FUNDEF do Paraná que salta de R\$ 418,20, em 1998, para R\$ 586,50 em 2.000, o que representa um crescimento de 40,24%. Pode estar aí a explicação para tal variação no recebimento de recursos do FUNDEF.

Considerando os 25% de receitas de impostos mais os recursos recebidos do FUNDEF, observamos que os recursos disponíveis para MDE de fato crescem de 96 para 98 de R\$ 217.835.289,74 para R\$ 246.300.876,69 e caem em 99 e 2.000 chegando neste último ano a R\$ 229.869.306,35, mantendo-se, porém, acima do montante em 1996, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Relação entre os 25% do total da receita, Recursos recebidos do FUNDEF e o total de recursos para MDE em Curitiba, 1998-2000.



Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba, Balanço Geral de 1996 a 2000.

Enfim, o gráfico 2 demonstra como os recursos a maior recebidos pelo município, em decorrência da lógica de redistribuição do FUNDEF, permite a manutenção e um leve crescimento no montante disponível para MDE na capital. Este papel compensatório na queda da receita efetuado pelo FUNDEF em Curitiba repete-se em outros

municípios que "ganham" com o Fundo, por exemplo em Maringá.

2. Há uma centralização do registro contábil dos gastos no programa ensino fundamental.

Uma das formas de discriminação das despesas, segundo a lei Nº 4.320 que disciplina os orçamentos públicos, é o registro de gastos com Programas. Na educação são comuns Programas como: Administração, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial. Em Curitiba o programa Ensino Fundamental engloba tanto gastos com educação de jovens e adultos, quanto com educação especial. Os gastos com pré-escola também não estão discriminados e, uma vez que, o município tem turmas de pré-escola nas escolas de ensino fundamental, é possível que parte dos recursos registrados em ensino fundamental sejam gastos com a pré-escola. Tal processo pode até não significar descumprimento da legislação, uma vez que o município deve aplicar 60% dos recursos vinculados a MDE no ensino fundamental e, Curitiba aplica mais de 70%, em todo o período. Mesmo sem necessariamente revelar irregularidades no cumprimento da lei, a falta de transparência no registro dos gastos dificulta o acompanhamento efetivo dos gastos públicos. Para ilustrar tal procedimento observe-se a Tabela 2 no alto da página.

Os gastos com Administração, Educação Física e Desporto e Cultura deixam de ser registrados em 2.000. No caso da Cul-

tura os recursos passam a ser orçados para a Fundação Cultural de Curitiba e o Fundo Municipal de Cultura. Em relação aos outros programas não há informações e uma das possibilidades é que eles tenham sido incluídos no Ensino Fundamental, tendo em vista que eram valores pouco significativos.

3. Do ponto de vista da valorização do magistério, a aprovação do PCCS, após o período estudado, é um avanço, entretanto, em termos salariais, no período estudado, os professores acumulam perdas reais no poder aquisitivo dos salários de 13%.

A análise da questão salarial do magistério exige a continuação da pesquisa para que seja possível considerar os valores agregados aos salários após a implantação do Plano de Cargos e Salários, pois no período estudado, o FUNDEF não representa possibilidade de maior valorização do professor em termos salariais⁷, posto que como vimos, neste período ele representa, praticamente, apenas, reposição de receita. De toda forma vale a pena observar os dados do período, considerando que uma das metas nacionais do FUNDEF era a valorização do professor, veja Tabela 3 na página 14.

4. O controle social sobre o uso dos recursos existe enquanto possibilidade em Curitiba, porém com problemas, no mínimo, de operacionalização se não de concepção do que é o controle público sobre a ação do Estado.

A questão do controle social sobre o uso dos recursos do FUNDEF em Curitiba é aparentemente contraditória, posto que há um conselho, este se reúne mensalmente mas, não há efetivamente controle social uma vez que as indicações de conselheiros segue um trâmite nada transparente de indicações de diretores, pais e professores que aparentemente tem uma boa relação com o poder público e, certamente, não tem nenhuma representatividade entre seus segmentos.

Apesar disso a análise das atas das reuniões do FUNDEF revelam um avanço no

Mesmo sem necessariamente revelar irregularidades no cumprimento da lei, a falta de transparência no registro dos gastos dificulta o acompanhamento efetivo dos gastos públicos



Tabela 3: Salário dos Professores da Rede Pública Municipal de Curitiba, 1996-2000.

Valores nominais	1996		1997		1998		1999		2000	
	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto
Ens.Fund. (1ª/4ª)	341,58	514,76	372,72	561,69	387,33	583,73	387,33	583,73	418,29	630,37
Ens.Fund. (5ª/8ª)	512,41	815,46	559,12	889,87	581,04	924,65	581,04	924,65	627,47	998,55
EJA	341,58	514,76	372,72	561,69	387,33	583,73	387,33	583,73	418,29	630,37
Educação Especial	512,37	772,14	559,08	842,53	581,00	875,60	581,00	875,60	627,44	945,56

Valores reais	1996		1997		1998		1999		2000	
	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto	Piso	Teto
Ens.Fund. (1ª/4ª)	573,28	863,94	579,68	873,58	579,86	873,89	520,90	785,03	494,45	745,146
Ens.Fund. (5ª/8ª)	863,00	1.368,62	869,59	1384,00	869,87	1384,28	781,41	1243,52	741,71	1180,361
EJA	573,28	863,94	579,68	873,58	579,86	873,89	520,90	785,03	494,45	745,146
Educação Especial	859,93	1295,91	869,53	1310,37	869,81	1310,85	781,36	1177,56	741,68	1117,723

Fonte: Sindicato dos servidores do Magistério Municipal de Curitiba.

Nota: Os valores reais foram calculados a partir do índice usado no conjunto da pesquisa.

sentido da SME possuir um controle melhor sobre os recursos da educação o que se expressa num certo grau de conflito entre a própria SME e os representantes do setor de finanças que são por diversas vezes impelidos a melhorar a forma de discriminação dos gastos para possibilitar um certo controle.

5. Do ponto de vista da democratização da oferta da educação básica é interessante destacar que Curitiba mantém o programa de atendimento ao EJA¹⁰, há uma aparente estagnação na oferta de educação infantil e há uma ampliação do ensino fundamental porém com queda do gasto-aluno-realizado.

No caso da educação infantil, sem as informações do atendimento feito no âmbito da secretaria das crianças nas creches, é difícil estabelecer juízo muito preciso sobre as condições de oferta, entretanto, cabe destacar que há uma ampliação das vagas na pré-escola antes do FUNDEF e uma estabilização seguida de queda depois, o que pode revelar a precariedade de condições de Financiamento nesta etapa do ensino básico.

Quanto ao ensino fundamental cabe destacar que há uma manutenção, com tendência a ampliação, do atendimento municipal das séries iniciais desta etapa da educação básica, porém com um gasto-aluno-realizado em declínio, mesmo após o FUNDEF e mesmo com ganho de recursos do Fundo. Uma das formas de flagrar tal tendência, considerando os dados financeiros disponíveis para a pesquisa, é considerar o que a variação dos gastos por pro-

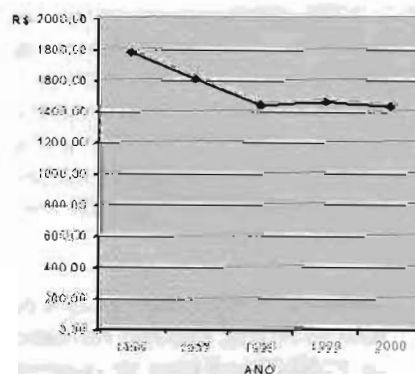
grama significa em termos de recursos disponíveis por aluno. Para isto tomaremos o total de recursos investidos no ensino fundamental relacionado ao número de matrículas. Aqui cabe lembrar o fato de não há informação detalhada nos balanços sobre os gastos com educação especial e educação de jovens e adultos, eles estão agregados com o Ensino Fundamental, por isso consideraremos para calcular o *per capita* o total de matrículas em todas as modalidades do ensino fundamental existente na rede. Veja Tabela 4 abaixo.

Observa-se que o pico da despesa per capita está em 1.996. Há uma queda considerável em 97 e 98, sendo que esta queda chega 29,84% em relação a 1.996. Nota-se uma pequena recuperação em 1.999 e 2.000, porém comparando-se 2.000 com 1.996, a despesa per capita é 25,15% menor.

Esta diminuição de gastos combinado com aumento de matrículas, certamente, gera corte de gastos. Um dos gastos que tem diminuição significativa neste período em Curitiba é o de pessoal civil¹¹. Em 1.996 o gasto com pessoal, em valores reais, era de R\$151.603.849,13. Em 2.000 este gasto corresponde a R\$ 144.736.020,59, percebe-se uma diminuição de 4,53% comparando-se estes dois anos. Além disso, o número de matrículas total, tomando-se por base 1.996 e 2.000, tem um crescimento de 15,75%, passando de 84.809 para 100.567. Observando o Gráfico 3 verificamos uma queda considerável de 1.996 para 2.000, na relação de gastos

com pessoal e número de matrículas, em 1.996 ela correspondia a R\$ 1.787,59, caindo para R\$ 1.437,77 em 2.000.

Gráfico 3 - Relação entre gasto com pessoal e matrículas no Ensino Fundamental em Curitiba, 1996-2000.



Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba, Balanço Geral de 1996 a 2000.

No que diz respeito ao conjunto da despesa com o Ensino Fundamental no município cabe algumas considerações: em 1.996 a relação entre despesa e matrícula chegou a R\$ 2.766,78 per capita, enquanto que o mínimo obrigatório chegaria a R\$ 1.617,51, isto significa que o investimento do município foi 71,05% superior ao mínimo legal. Já em 2.000 esta investimento chegou a 78,51% a mais, o município gastou R\$ 2.070,93 por matrícula e o mínimo representaria um gasto de R\$ 1.060,10. A Tabela 4 ilustra isto. Cabe lembrar mais uma vez que na despesa total com o Ensino Fundamental estão agrega-

Tabela 4: Despesa per capita no Ensino Fundamental, em Curitiba 1996 a 2000

	1996	1997	1998	1999	2000
Despesa	223.567.287,98	170.140.885,00	172.425.357,38	184.555.087,29	186.381.708,42
Matrículas	80.804	86.386	89.132	89.710	89.999
Per capita	2.766,78	1.969,54	1.934,49	2.057,24	2.070,93

Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba, Balanço Geral de 1996 a 1997

Tabela 5: Despesas com recursos do FUNDEF em valores reais e percentual, Curitiba, 1998-2000

	1998	%	1999	%	2000	%
Despesas com pessoal civil	40.152.033,60	81,78	41.825.269,94	82,31	54.610.721,08	96,71
Outras despesas	8.947.234,63	18,22	8.986.357,28	17,69	1.856.043,16	3,29
Total das despesas	49.099.268,23	100,00	50.811.627,23	100,00	56.466.764,24	100,00

Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba, Balanço Geral de 1998 a 2000

dos os gastos com a Educação Especial e de Jovens e Adultos.

Uma vez que este aumento de recursos destinados ao ensino fundamental tem relação com os recursos recebidos a maior do FUNDEF, observe-se o movimento de destinação destes recursos no município, expressos na tabela 8. Como demonstram os dados, a maior parte destes recursos vem sendo utilizada em gastos com pessoal. Em 1998, estes gastos corresponderam a 81,78% do total das despesas, sendo que em 2.000 chegaram ao patamar de 96,71%. Logo, o município de Curitiba vem cumprindo o artigo da Lei que determina que no mínimo 60% dos recursos do FUNDEF sejam aplicados no pagamento do salário dos professores do Ensino Fundamental. Veja Tabela 5 acima.

Para tentar concluir:

A avaliação do impacto do FUNDEF em Curitiba, evidentemente, feita ainda de forma inicial, revela limites e possibilidades desta lógica de constituição de fundos na educação e nos parece que não é o caso de tomarmos uma posição contra ou a favor do FUNDEF simplesmente, pois, ele representa ao mesmo tempo manutenção das condições da manutenção e desenvolvimento do ensino ao compensar certa queda de receita, por um lado, e, por outro lado, ao focalizar a ação pública sobre uma etapa da educação básica compromete a ampliação da oferta das outras etapas. No caso da capital paranaense e dos outros casos analisados, o FUNDEF provocou também um certo ajuste contábil na discriminação da despesa que pode significar que o dinheiro continua sendo gasto da mesma forma porém, com um registro adaptado a nova legislação. Tal procedimento pode instituir-se dentro da legalidade mas, revela a fragilidade do discurso oficial, muito comum até 2002, de que o FUNDEF veio revolucionar o investimento no ensino fundamental.


- 1 A Constituição Federal continua definindo a vinculação nos seguintes termos: A União deve destinar à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, 18% da receita de impostos e estados e municípios devem destinar à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, 25% da receita de impostos inclusive daqueles provenientes de transferências. A LDB 9394/96 define o que entre ou não no conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).
- 2 Contribuição social feita pelas empresas, é cobrada pelo INSS e administrada pelo FNDE. Tem destinação exclusiva para o ensino fundamental.
- 3 A Emenda 14 foi aprovada em 1996 mas previa a implantação obrigatória do FUNDEF a partir de 1998 e a implantação voluntária a partir de 1997. Apenas o Estado do Pará implantou o FUNDEF em 1997.
- 4 O grupo de pesquisa na UFPR foi redimensionado e retomará a pesquisa em 2003. Há outros trabalhos sobre o FJNDEF em Curitiba em especial o trabalho monográfico de DUBIASKI sobre o custo aluno em Curitiba que trabalha com dados de 1991 a 2002.
- 5 Todas as tabelas estão compostas com valores reais. Excepcionalmente utiliza-se valores nominais porém neste caso as tabelas estão devidamente identificadas. E os valores para conversão são: *Valores de Conversão IGP/M - Dieese: 1996; 1,678344; 1997;*

1,555288; 1998; 1,497093; 1999; 1,344864; 2000; 1,182075.

- 6 Curitiba assinou apenas em 2002 convênio de municipalização do conjunto de escolas de 1ª a 4ª séries.
- 7 Cabe destacar que nesta fase da pesquisa não foi possível avaliar outras formas possíveis de valorização profissional como: possibilidades de formação em serviço permanente, condições de trabalho, etc.
- 8 Uma das preocupações nacionais com relação aos impactos do FUNDEF referia-se a uma possível queda no atendimento do EJA posto que a matrícula nesta modalidade de ensino não pode ser contada para efeitos de recebimento de recursos do Fundo.
- 9 Tal procedimento, evidentemente, encerra uma variação de problemas, posto que, os custos de manutenção de cada uma das modalidades são diferentes.
- 10 "Pessoal Civil: compreende as despesas com vencimentos, salários de pessoal regidos pela CLT, adicionais, auxílios, gratificações, indenizações, diárias, ajuda de custo, horas extras, representações, substituições, e outras despesas decorrentes de pagamento de pessoal em serviço na entidade." (CRUZ, 2001, p.49) Tal definição revela portanto que o cálculo de despesa com pessoal civil, por aluno matriculado, não tem nenhuma relação com o salário efetivo do trabalhador, posto que, em pessoal civil agregam-se muitas possibilidades de despesa com pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Prefeitura Municipal de Curitiba. *Balanço Anual, 1996.*
- Prefeitura Municipal de Curitiba. *Balanço Anual, 1997.* [anexos 1, 2, 6, 7 e 11]
- Prefeitura Municipal de Curitiba. *Balanço Anual, 1998.* [anexos 1, 2, 6, 7, 8 e 11]
- Prefeitura Municipal de Curitiba. *Balanço Anual, 1999.* [anexos 1, 2, 6, 7, 8 e 11]
- Prefeitura Municipal de Curitiba. *Balanço Anual, 1997.* [anexos 1, 2, 6, 7, 8 e 11]
- Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Interno do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, 2002.*
- BRASIL. *Constituição da República Federativa. 4ª ed., São Paulo: Rideel, 1999.*
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- CRUZ, Flávio da. *Comentários à Lei nº 4.320. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.*


 Maria Aparecida da Silva

O caráter democrático da Universidade Pública: um desafio permanente¹

Para tratar da democracia na universidade, parece bastante pertinente recorrer a Marilena Chauí (1995), segundo a qual, a concepção de Democracia ultrapassa o conceito de regime político baseado na Lei e na alternância no governo, através da disputa de partidos políticos que representam interesses de grupos sociais com poderes desiguais; considera a democracia, além dos fatores anteriores, uma forma geral da existência social baseada na criação, reconhecimento e garantia de direitos e deveres dos cidadãos. Nesse sentido, faz distinção entre os dois conceitos, no primeiro prioriza-se a satisfação de interesses (empresariais ou de corporações universitárias), sendo gerais para grupos e classes sociais diferentes, interesses são particulares e de pequena generalidade social, portanto, não universalizam-se em direitos.

Já, segundo a mesma autora, "numa Universidade Pública volta-se para os direitos dos cidadãos e não para a satisfação de interesses, sejam estes os das corporações empresariais ou das corporações universitárias. Direitos são universais, ou porque são os mesmos para todos ou porque, sendo diferenciados, são universalmente conhecidos por todos como legítimos".

A cada ano, as pesquisas referentes ao vestibular têm demonstrado (o que não é mais novidade para ninguém) que a grande maioria dos candidatos aprovados nos concursos têm entre outras características, o fato de serem em sua maioria oriundos de escolas privadas. Fator que não se analisa de maneira isolada, pois evidencia um forte fator avaliativo tanto da escola pública quanto do próprio vestibular, cada vez mais seletivo e discriminatório em todas

as suas fases, embora no discurso a história seja outra.

A Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio, tutelada por propostas políticas a cada gestão, não tem a tão propagada autonomia político-pedagógica, sua ênfase nos conteúdos foi por muito tempo questionada e vem paulatinamente procurando novos caminhos, porém com escassez de recursos qualitativos no que se refere a qualificação de seus profissionais, que buscam individualmente seu crescimento pagando cursos de graduação e especialização, sem a menor valorização profissional e/ou incentivo salarial; quanto aos materiais pedagógicos, são estimulados em muitos momentos a usar a sucata e a criatividade; há ênfase em projetos, porém o individualismo é cada vez mais incentivado e seus alunos têm cada vez menos chances de ingressar em universidades públicas. Penso que uma universidade pública deva oferecer condições de igualdade de acesso, não defendo que deva desqualificar concursos, empobrecer seus conteúdos ou ser caridosa com alunos economicamente desfavorecidos, mas já é tempo das universidades intensificarem diálogo com os profissionais que estão no "chão da escola"², pois até o momento tem conversado com pessoal de gabinete, que repassa à sua maneira e de acordo com o autorizado o discurso ouvido de forma impositiva, assim, o que muitas vezes poderiam ser boas idéias transformadas em práticas qualitativas tomam-se aspectos aversivos aos profissionais. Além disso, como afirma Paulo Freire, "as autoridades escolares (Municipais, Estaduais, Federais) procuram elaborar um currículo que seja à prova de professores", ou seja, o professor é desconsiderado como ser pensante sobre

sua própria prática e subestimado quanto à sua competência profissional.

O que a Universidade tem a ver com isso?

A democracia na universidade, no que se refere a ingresso, permanência e diferentes vozes (o que não significa ecletismo, mas diálogo real com a diversidade de idéias que podem ou não ser divergentes, provocando conflitos teóricos e ideológicos e consequentemente crescimento teórico e busca de caminhos e quiçá soluções práticas para problemas reais) ainda é um desafio a ser encarado não apenas pela universidade pública, mas por estudantes e educadores de escolas públicas e privadas, por representantes de diferentes movimentos populares e políticos comprometidos com as classes populares.

A Universidade vem perdendo sua autonomia, vem "...sendo transformada na direção de um economicismo tecnocrático que concebe a organização e o funcionamento da vida acadêmica em termos empresariais." (Ianni, 1997) As políticas neoliberais objetivam ainda, como afirma Octávio Ianni "...mutilar, para induzir à privatização, para induzir a um tecnicismo economicista, para colocar a Universidade a serviço da empresa privada, para tornar a Universidade uma empresa privada." O que se percebe até mesmo nos reflexos do concurso vestibular quando a maioria dos aprovados, segundo dados revelados pelos meios de comunicação, são estudantes oriundos de escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, desde os primeiros anos de escolaridade, além da frequência aos cursinhos preparatórios ao vestibular. É a universidade atendendo à lógica discriminatória e antidemocrática do mer-

cado, principalmente das grandes e poderosas empresas - escola com seus cursos que preparam, com excelência, para o vestibular.

Parece que a Universidade Pública vem servindo a uma pequena parcela da população, que tem a "sorte" de realizar seus estudos nas "boas" escolas do País. Escolas que preocupam-se em preparar seus alunos/clientes, conforme seus interesses de status e desejos de assumir cargos de direção e gestão na sociedade.

Por outro lado, não parece justo analisar a universidade de maneira isolada, pois ela está também inserida num contexto neoliberal que além de expectativas, lança condicionantes e imposições a serem cumpridas para que continue a existir como importante para esta sociedade (neoliberal). Sendo assim, é preciso produzir para satisfazer interesses da classe dominante, das empresas locais, do mercado, do consumo.

"O domínio do saber e das técnicas não eliminou a fome, a violência e a ignorância, e ainda serviu para aumentar a desigualdade entre os homens" (BUARQUE, p. 15)

O avanço técnico tem produzido necessidades de consumo constantes. Hoje, um dos símbolos de poder e status constitui-se em ser altamente consumidor de produtos e serviços que o mercado oferece.

A Universidade, numa sociedade neoliberal, é um desses serviços ou produtos, portanto, significando poder e status deve ser restrita a uma pequena parcela da população.

Como trabalhar com estes alunos oriundos, em sua maioria, de uma determinada classe social, cultural e econômica, para que colaborem, através do saber e da pesquisa, para quebrar o apartheid cultural, social e econômico a que está submetida a maioria da população?

Acredito que seja este mais um dos grandes desafios da Universidade Pública (além da luta para que continue pública, com real autonomia para pesquisa, gestão, financiamento...) pois isto exige reflexão, criticidade, posicionamento político e ético, além de compromisso com a coletividade e contato real com a realidade teorizada nas salas de aula. Já não basta formar sujeitos que assimilam e discursam competentemente sobre determinadas teorias políticas e/ou concepções filosóficas,

administrativas, literárias, científicas, físicas etc. Mas que transformem seu discurso por um mundo melhor em atitudes éticas, coletivas e individuais, contraditoriamente, num mundo que tem globalizado principalmente, o individualismo e a miséria.

"A Universidade Pública deve ser defendida como instituição pública autônoma, como espaço de direitos da cidadania" (Chauí, 1995), desta forma faz-se necessário, além dos serviços que já oferece a comunidade através de pesquisa, (mais de 90% da produção científica do Brasil, segundo dados de agências de fomento à pesquisa) e prestação de serviços, ampliar possibilidades de acesso à parcela excluída por não frequentar escolas privadas conceituadas como "boas, qualitativas, de excelência!".

Acredito que a Universidade deva intensificar o diálogo, já iniciado por alguns de seus departamentos, junto às escolas e outras instituições públicas e também privadas, órgãos de classe dos trabalhadores, com a finalidade de ouvir, aprender, ensinar e quiçá ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos da escola pública, nos diferentes níveis de ensino e por que não, do acesso desses alunos ao ensino público superior, não através de caridade, mas da ampliação de possibilidades e reconhecimento do potencial intelectual e conhecimento de realidade que possuem.

Acredito na Universidade Pública re-

almente democrática, quando a maioria dos alunos das escolas públicas puderem, no mínimo, "competir" em igualdade de condições (se é que se pode falar em igualdade numa situação de competição!), com os alunos oriundos de instituições de Ensino Fundamental e Médio privadas de ensino.

Quando o espaço e a ótica do privado deixarem de tomar conta do espaço público, restando aos "desqualificados" concorrerem nas universidades e faculdades privadas de alto custo que proliferam pelo país devido à demanda mercadológica, embora acredite que muitas sejam também de qualidade.

Como afirma VIEIRA, 1987:

...Em qualquer sociedade, seja ela conservadora ou progressista, a educação superior constitui um bem cultural acessível a uma minoria e a universidade é privilégio de poucos. (p.11) ... assim constitui-se em desafio, a partir da luta pela melhoria quantitativa e qualitativa da escola de 3º grau, empenhar-se na defesa de uma universidade que possa beneficiar a maioria e não colabore no pacto de exclusão social dos despossuídos. (p.12)

- 1 O presente artigo teve publicação preliminar no site www.psicopedagogia.com.br
- 2 Expressão utilizada pela Professora Targélia de Souza Albuquerque, no livro: Avaliar com os pés no chão da Escola, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. A Pedagogia do cotidiano: lições do vivido e do aprendido. In: CARVALHO, Maria Helena da Costa (org.). Avaliar com os pés no chão da escola - Reconstruindo a prática pedagógica no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.
2. ALVES, Rubem. Picolópolis. Opinião, folha de São Paulo, 25/06/2000
3. BUARQUE, Cristóvam. A aventura da Universidade. São Paulo. Ed. UNESP: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
4. CHAUI, Marilena. Em torno da Universidade de responsabilidade e de serviços. Revista USP, São Paulo, março/maio, 1995.
5. _____. A Universidade Operacional. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.
6. FREIRE, Paulo. Existe Estrutura e rigor na educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos?
6. IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. Conjuntura Educacional, ano VII, n.º 12, fev. de 1997.
7. UFPR. Pela Universidade Pública. Resenha, 17 de julho de 2000.
8. VIEIRA, Sofia Lerche. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). A Universidade em Questão. São Paulo, ED. Autores Associados, 1987.



Educação Física Escolar:

uma proposta de Planejamento e de Prática Pedagógica

Este texto objetiva socializar uma discussão a respeito da Educação Física Escolar, partindo da experiência da prática pedagógica desenvolvida pelos autores em três escolas da Rede Municipal de Curitiba.

O presente trabalho busca constituir uma concepção de conhecimento que respalde a cultura de movimento humano como sendo a matriz de onde emerge o saber escolar da Educação Física e, a partir disso, vislumbrar possibilidades concretas tanto no aspecto do planejamento como também na prática pedagógica da disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Prática Pedagógica; Currículo.

“A teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz, quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo”

Pistrak, 2000, p. 26.

1. Introdução

O objetivo deste texto é apresentar uma discussão acerca dos principais conceitos presentes no cotidiano da Educação Física Escolar, bem como buscar alternativas curriculares para os seus objetivos pedagógicos e conteúdos escolares.

Este trabalho vem sendo produzido há algum tempo e acumula dados e contribuições advindas de diferentes fontes. Produzimos, a partir do relatório de uma pesquisa (“Educação Física: consolidação de uma nova proposta pedagógica”, junto a turmas de 3as. e 4as. séries do Ensino Fundamental), um texto que foi publicado em 2000¹ e que apresenta nossas primeiras conclusões acerca do fenômeno Educação Física Escolar. Após a veiculação deste artigo, recebemos diversas contribuições² e fomos provocados a reescrevê-lo, procurando agora aprofundar alguns aspectos que estavam um pouco obscuros naquela produção.

As conclusões a que temos chegado também têm pautado a nossa prática nos espaços pedagógicos onde desenvolvemos nossas atividades profissionais. Três escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba compõem este quadro, nas quais atuamos com crianças de pré-escolar a 4ª série do Ensino Fundamental.

Parte das nossas motivações para a produção deste artigo decorre do fato de termos observado que muitos avanços teóricos no campo da Educação Física Escolar não se efetivam na prática pedagógica nos mais diferentes pontos deste país. Existem equívocos sérios no caso da Educação Física Escolar, tanto no que diz respeito à concepção de conhecimento, como também às questões de sistematização dos conteúdos e de encaminhamento metodológico, presentes, por exemplo, nos Currículos Básicos das Redes Públicas de Ensino.

Este contexto acabou por proporcionar uma prática confusa e desvinculada do que pressupõe os fundamentos presentes nesses Currículos, o que caracteriza uma impossibilidade de tradução para a prática pedagógica dos avanços desta disciplina, que teoricamente já foram consolidados.

A tal crise da Educação Física, por exemplo, que nos atormentou tanto e nos fez questionar continuamente nossas práticas de professores e professoras de Educação Física nesses últimos dez ou doze anos, pelo menos, já teve seu fim decretado. Mas, até onde de fato, a maioria dos profissionais que atuam na Educação Física Escolar conseguiram concluir com êxito o fim dessa trajetória de inquietação e questionamento? Ou ainda, até que ponto, as professoras e professores de Educação Física Escolar conseguiram definir – dentre outras questões – o que é o seu conteúdo de ensino?

Desta forma, e buscando fazer com que a disciplina de Educação Física possa contribuir com a sempre desejada qualidade

de ensino, o que exige uma relação entre a teoria e a prática mais adequada, objetivamos com este projeto sistematizar alguns aspectos importantes na efetivação da prática pedagógica quanto a: a) Concepção de Conhecimento; b) Seleção e Sistematização dos Conteúdos; c) Encaminhamento Metodológico.

2. Conceitos Básicos

Inicialmente, é importante partirmos da idéia de que o conteúdo da disciplina Educação Física para as séries do ensino fundamental são os Temas de Movimento e os Jogos que advêm da Cultura do Movimento Humano. Esta Cultura do Movimento Humano é um conjunto de saberes e valores relacionado ao conhecimento do homem a partir de sua corporeidade, ou melhor dizendo, a partir da plenitude das suas expressões corporais.

As observações de Saviani (1989) sobre Cultura dá o devido tratamento conceitual ao que temos entendido sobre o assunto:

Cultura é, com efeito o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados desta transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura.

Avançando um pouco mais, e entrando no campo da Educação Escolar, Viñao Frago faz especial menção a três aspectos institucionais do mundo da escola que são muito importantes para a configuração da

sua cultura: o espaço escolar, o tempo escolar e a linguagem, através das disciplinas/matérias escolares.

O espaço, o tempo e a linguagem, modos de comunicação ou práticas discursivas, como construções sociais, afetam de cheio o ser humano, conformam suas mentes e ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas, pela cultura escolar (Viñao Frago, 1998, p. 170).

Sobre o espaço escolar, o autor afirma que recairiam duas possíveis análises: o espaço escolar como lugar, isto é, a escola como o local onde ocorre o ato pedagógico, com todas as implicações possíveis, da estrutura do prédio escolar, da extensão do seu terreno e assim por diante, em uma palavra: a escola como ambiente. A outra análise necessária para a compreensão do espaço escolar está relacionada com o seu entendimento enquanto território, ou seja, nas suas relações com tudo o que o circunscribe, com outros espaços próximos, com os usos que se faz da sua geografia.

No que se refere ao tempo, Viñao Frago (1998, p. 179) entende que ele é

uma modalidade mais de tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma a apreensão do tempo; uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um "fato cultural". O tempo escolar – como o espaço e o discurso escolares – não é, portanto "um simples esquema formal ou uma estrutura neutra" na que se "despeja" a educação, senão uma seqüência, curso ou sucessão continuada de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar; um tempo que reflete determinadas suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender.

A escola é uma das instituições mais preocupadas com o tempo, mas ela o percebe de maneira muito "linear, ascendente, segmentado e ocupado" (Viñao Frago, 1998, p. 180), não permitindo que as pessoas que lá se encontram possam construir o seu tempo, pois ela institui uma forma

temporal básica que conforma as práticas cotidianas: o tempo de todos é o tempo de ninguém em particular.

As disciplinas escolares também compõem a cultura escolar de maneira decisiva, porque tem sido com base nelas que a escola desenvolve a sua ação pedagógica formal e elas não são

entidades abstratas. Tampouco possuem uma essência universal ou estática. Nascem e evoluem, surgem e desaparecem; se separam e se unem, se rechaçam e se absorvem. Trocam seus conteúdos; também suas denominações. São espaços de poder, de um poder a disputar; espaços que agrupam interesses e agentes, ações e estratégias. Espaços sociais que se configuram no seio dos sistemas educativos e das instituições acadêmicas com um caráter mais ou menos excludente, fechado, respeitado pelos aficcionados e profissionais de outras matérias, e, às vezes, mais ou menos hegemônico em relação a outras disciplinas e campos (Viñao Frago, 1998, p. 180).

As disciplinas são espaços de disputa de poder e as formas de expressão do poder estão articuladas com o fazer e o pensar cotidiano, isto é, com a cultura escolar. Ou melhor, e as relações de poder presentes na escola, e dentro delas está o fazer pedagógico das disciplinas, constituem a cultura do estabelecimento de ensino.

As disciplinas são pois, fontes de poder e exclusão não somente profissional como também social. Sua inclusão ou não nos planos de estudos de umas ou outras profissões constituem a arma a utilizar com vistas a indicação ou não de determinadas tarefas a um ou outro grupo profissional (Viñao Frago, 1998, p. 181).

As disciplinas são espaços de disputa de poder e as formas de expressão do poder estão articuladas com o fazer e o pensar cotidiano, isto é, com a cultura escolar



Assim, no mundo social que é a escola, a cultura escolar é "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, [com uma dada lógica de tempo e espaço] 'normalizados', 'rotinizados', sob efeito dos imperativos de didatização, constituem (...) o objeto de transmissão deliberada" (Forquin, 1993, p. 167)

No caso da área da Educação Física, a cultura do movimento humano sistematizada, "organizada, didatizada" (Forquin, 1993), produz o seu conteúdo. Isto é, essa "transposição didática" dos elementos dessa cultura, tematizados, produz o conteúdo da Educação Física Escolar.

É a sistematização desta cultura que conduz aos Temas da Cultura do Movimento Humano. Isto é, tais temas devem passar por um crivo pedagógico, onde o relevante será a possibilidade de um tema em especial facilitar a compreensão da já mencionada Cultura do Movimento Humano. A construção e reconstrução cotidiana de diferentes formas de interpretação dos conhecimentos escolares é também a (re)construção da cultura humana, pois o conhecimento de que trata a Educação Física na Escola se constrói:

(...) a partir da prática e desenvolve-se da intuição viva ao pensamento abstrato, e do pensamento abstrato à prática, como critério de verdade. Repetindo um número infinito de vezes o ciclo: intuição viva - pensamento abstrato - prática, o conhecimento desenvolve-se; descobre novos aspectos e ligações e, em um certo estágio de seu desenvolvimento, começa a captar e a distinguir as propriedades e as ligações universais e a tomar consciência das leis universais da realidade e das formas universais do ser. (grifo nosso) (Cheptulin, 1982, p.124).

Assim sendo, quando um tema de movimento possibilita verificá-lo a cada momento com aspectos e ligações novas, é porque ele tem relevância, é contemporâneo, apresenta simultaneamente para com os dados da realidade, dá condições de que o pensamento se efetive de forma espiralada e por estes motivos é provisório (Coletivo de Autores, 1992, p. 30 a 34), e portanto deve ser selecionado e então trabalhado com os alunos, buscando a cada momento fazer com que as crianças compreendam como a Cultura do Movimento Humano se



concretiza, através da constante apreensão das propriedades e as ligações de um determinado Tema de Movimento.

É importante observar que os movimentos básicos do homem como: correr, saltar, rebater, lançar, etc., são trabalhados como expressão da relação do homem com a natureza e com os outros homens. Estes movimentos não podem ser considerados como naturais, pois ao abordarmos os movimentos do homem como naturais, acabamos por descaracterizar o próprio conceito de cultura, além de reforçar a naturalização de todas as mazelas sociais, colaborando desta forma para a compreensão equivocada de que a miséria, por exemplo, é algo natural, e portanto imutável.

Na perspectiva até aqui apresentada de que o conhecimento trabalhado pela Educação Física são os temas de movimento humano, é importante observar que na concepção teórica que embasa esse trabalho, o conhecimento apresenta Graus de Desenvolvimento e sua primeira forma é a tomada de consciência do homem de seu próprio existir e a percepção do mundo que o cerca. Passando a relacionar-se conscientemente com o movimento o educando vai, então, construindo sua consciência, exercício este que é o próprio ato de apreender conhecimentos, através do movimento constante da "intuição viva – pensamento abstrato – prática" que se repete no humano um número infinito de vezes.

Com base nesses argumentos, entendemos que nos primeiros Ciclos de Desenvolvimento da Aprendizagem⁴, devem ser trabalhados com os alunos 4 pontos:

1. Os movimentos básicos do homem (correr, saltar, pular, lançar, rolar, etc.), sempre selecionados a partir dos critérios expostos anteriormente.

2. Quando a criança começa a compreender seu próprio existir, passamos a fazer com que ela compreenda os significados de suas ações de movimento, onde ela é levada a perceber que há diferenças por exemplo entre correr de um cachorro e de correr para pegar um amigo em uma brincadeira, ou mesmo das diferentes intenções presentes no movimento correr em uma brincadeira de mão pega, onde podemos tanto correr para pegar como correr para fugir. Cada uma destas intenções é composta de sentidos e significados que ao

serem desvelados, fazem com que a criança amplie sua compreensão sobre a Cultura do Movimento Humano.

Este exercício é exatamente a passagem, por parte do aluno, da visão difusa dos dados da realidade para uma fase superior, que é de organização e identificação de dados com vistas a formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando diferenças e semelhanças.

3. Entender as possibilidades da criança se relacionar com os objetos que a circundam (bolas diversas, perna de pau, perna de lata, bambolê, corda, bastão, etc.)

A separação em si, com relação a natureza, supõe a tomada de consciência pelo homem da espacialidade, da existência dos objetos fora dele e, ao mesmo tempo, do aparecimento da representação, depois do conceito de espaço, das características espaciais. O conhecimento das particularidades das transformações intervindo na realidade ambiente, em decorrência da atividade laboriosa, conduz à formação do conceito de tempo, como medida de toda modificação e de todo movimento concretos (Cheptulin, 1982, p. 125).

Quando uma criança se relaciona com um determinado objeto, ela não está apenas realizando alguma tarefa, pegar uma bola, por exemplo, mas ela está compreendendo o mundo ao seu redor.

E quando a criança não apenas compreende o conceito de "equilíbrio", como mais um exemplo, mas em seguida (ou junto a isso) passa a vivenciar esse conceito, ela começa a fazer novos "nexos e relações" a partir do momento em que percebe que se relacionando com objetos ela pode experimentar outras intenções ao equilibrar-se: equilibrar-se em uma perna de pau, que representa uma síntese mais complexa pois juntamos o tema equilíbrio a um determinado objeto. É possível ainda levantar diversas outras intenções, bem como senti-

dos e significados nas experimentações do mesmo tema, podendo inclusive unir tudo isso a outro tema de movimento, como o saltar, onde teríamos nosso aluno pulando cordas com pernas de pau ou de lata.

4. Participar construindo e reconstruindo jogos e brincadeiras simples onde possam ser trabalhados o que os alunos já apreenderam, tendo a partir daí a compreensão do seu mundo de relações.

Pode-se observar a lei do movimento do conhecimento de uma categoria a outra no desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Pelo fato de que as categorias são graus necessários do desenvolvimento do conhecimento social, o movimento de umas às outras deve necessariamente surgir em qualquer domínio do saber. (Cheptulin, 1982, p. 128)

Por fim, necessitamos de uma outra lógica de pensamento, não só na forma como o conhecimento é transmitido e na forma de ser absorvido, mas também é necessário um redimensionamento dos conteúdos transmitidos pela Educação Física dentro da escola. As palavras de Bachelard (apud Snyders, 1974, pp. 155/156), certamente enriquecem esta compreensão:

Entre o bom senso e o senso comum, observações naturais e a ciência, opera-se uma mudança total das perspectivas. 'O saber é' a negação das aparências, exige uma ruptura, uma conversão não só dos modos de pensamento, como ainda dos interesses e dos valores. Não se passa das impressões com que este termo implica de individual e de original (ou pelo menos com o que cada um julga ser original), ao conhecimento. Não se trata de algumas retificações, de um ajustamento lento e progressivo por aproximações sucessivas; mas dum primeiro ensaio intelectual.

Isto quer dizer que precisamos de uma forma diferenciada de entender a construção da consciência do sujeito. Pois a consciência do sujeito é o reflexo da realidade e este reflexo adquire um caráter consciente vindo a manifestar-se sob a forma de conhecimento, que visa assegurar à sociedade as bases necessárias para a organização e desenvolvimento da produção, assim como a transformação do meio ambiente no interesse da humanidade.

SEGUNDO CICLO (3ª e 4ª séries)

Primeiro Semestre			Segundo Semestre		
Tempo ¹	Conteúdo ²	Espaço ³	Tempo ¹	Conteúdo ²	Espaço ³
1ª semana	Conversa sobre o Planejamento	Sala de Aula	24ª semana	Conversa sobre o Planejamento	Sala de Aula
2ª semana	Limites e Possibilidades dos espaços	Todos os Espaços	25ª semana	Voleibol com bola gigante	Quadra Coberta
3ª semana	Correr	Pátio de Pedra	26ª semana	Voleibol com bola gigante	Quadra Coberta
4ª semana	Correr	Pátio de Pedra	27ª semana	Caçador	Pátio de Piso
5ª semana	Saltar Altura	Cancha de Areia	28ª semana	Caçador	Pátio de Piso
6ª semana	Saltar Distância	Cancha de Areia	29ª semana	Bete Ômbro	Pátio de Pedra
7ª semana	Saltar Corda	Pátio Coberto	30ª semana	Bete Ômbro	Pátio de Pedra
8ª semana	Saltar Elástico	Pátio Coberto	31ª semana	Beisebol	Pátio de Piso
9ª semana	Lançar	Pátio de Pedra	32ª semana	Beisebol	Pátio de Piso
10ª semana	Lançar	Pátio de Pedra	33ª semana	Futebol	Cancha de Areia
11ª semana	Lançar	Pátio de Pedra	34ª semana	Futebol	Quadra de Esporte
12ª semana	Rebater sem auxílio de objeto	Pátio de Piso	35ª semana	Futebol	Quadra de Esporte
13ª semana	Rebater sem auxílio de objeto	Pátio de Piso	36ª semana	Salto em Distância	Cancha de Areia
14ª semana	Rebater com auxílio de objeto	Pátio de Piso	37ª semana	Salto em Distância	Cancha de Areia
15ª semana	Rebater com auxílio de objeto	Pátio de Piso	38ª semana	Salto em Altura	Cancha de Areia
16ª semana	Chutar	Cancha de Areia	39ª semana	Arremesso a Cesta	Quadra Coberta
17ª semana	Chutar	Quadra de Esportes	40ª semana	Arremesso a Cesta	Quadra Coberta
18ª semana	Rolamento	Cancha Coberta	41ª semana	Frescobol	Pátio de Pedra
19ª semana	Rolamento	Cancha Coberta	42ª semana	Frescobol	Pátio de Pedra
20ª semana	Parada de Mão	Cancha Coberta	43ª semana	Futebol de peteleco	Sala de Aula
21ª semana	Parada de Mão	Cancha Coberta	44ª semana	Futebol de botão	Sala de Aula
22ª semana	Equi íbrio individual (perna de pau)	Pátio de Piso	45ª semana	Semana de Jogos ⁴	Todos os Espaços
23ª semana	Equilíbrio Coletivo (pirâmide)	Cancha de Areia	46ª semana	Encerramento	Sala de Aula

1. Semana de trabalho, ex: 14 a 18/02 ou 02 a 06/08 / **2.** Rol de conteúdos que serão trabalhados / **3.** Local onde o conteúdo é trabalhado / **4. Semana de Jogos:** o jogo constitui-se em um dos componentes da Cultura de Movimento, assim, ele não pode ser o elemento definidor do planejamento pedagógico da Educação Física e da Escola. Por isso a Semana de Jogos, Jogos Internos ou Olimpíadas da Escola precisam estar adaptada aos princípios da Escola e da disciplina de Educação Física e não ao contrário. Com isso a Semana de Jogos ou Jogos Internos devem ser balizados pelos princípios de democracia e participação, garantindo a todos alunos o direito de participar de pelo menos uma modalidade dos jogos, construindo o respeito ao outro, concretizado ao ver a alegria da participação coletiva.

3. Concretização dos temas de movimento

Pensar, propor e experimentar práticas pedagógicas no interior da Escola, requer considerar a "Cultura Escolar".

Ora, os saberes, os conhecimentos, ou nos dizeres de Viñao Frago (1998), a linguagem escolar tem sua fonte na cultura e ao mesmo tempo em que dela emerge, os saberes, juntamente com o tempo e o espaço, a partir da ação dos sujeitos presentes no cotidiano da Escola, constroem essa cultura. Esses elementos, linguagem, tempo e espaço, são decisivos para a concretização dos Temas de Movimento, conforme pode-se observar a seguir:

3.1. Divisão do tempo pedagógico, os 200 dias letivos, em dois períodos (semestres). Esta divisão busca aproveitar o que já se tem previsto na cultura da escola enquanto organização do tempo:

A- Na primeira parte, primeiro semestre, são trabalhados os "Temas de Movimento": correr, lançar, rolar, parada de mão, saltos (distância, altura e objetos), rebater (com auxílio de objetos e sem auxílio de objetos), chutar.

Como exemplo do trabalho apresentado

no primeiro semestre na construção do conhecimento de que trata a Educação Física abordamos dois temas: **lançar** e o **rebater**.

Ao trabalhar o **lançar**, percebe-se a necessidade de se compreender alguns pontos muito importantes: a - que o **lançar** é um Tema de Movimento; b - que se pode **lançar** diversos objetos; c - que uns objetos são mais prazerosos que outros para se **lançar**; d - que existem diversas formas de **lançar**, e sendo assim se percebe também que algumas são mais prazerosas que outras; e - que uns objetos exigem um movimento diferenciado para executar o **lançar** (boleadeira, peso, pelota, lança, pedra, bola, etc); f - experimenta-se diversos jogos que apresentam o tema **lançar**, mas dando aqui a importância maior na experiência do **lançar**; g - diversos outros pontos relevantes que permitam os alunos estabelecerem nexos, dependências e reações complexas possíveis sobre o tema **lançar**.

Com relação ao tema **rebater** observamos: a - que o **rebater** é um Tema de Movimento; b - que o **rebater** pode se efetivar com e sem auxílio de objetos (apenas com meu corpo, ou com um objeto que trans-

forma-se em extensão do meu corpo); c - com auxílio de objetos, verifica-se quais são os mais prazerosos para cada aluno e ou turma; d - quais os objetos mais prazerosos a serem rebatidos; e - as diferenças entre o **lançar** e o **rebater** (para que eu possa executar o tema **lançar** eu necessito tomar posse do objeto a ser lançado, o que não ocorre com o tema **rebater**); f - jogos onde se encontra o **rebater**; g - diversos outros pontos relevantes que garantam aos alunos estabelecer nexos, dependência e relações complexas possíveis sobre o tema **rebater**.

B - No segundo semestre são trabalhados os seguintes jogos: voleibol com bola gigante, bete ombro, caçador, futebol, arremesso à cesta (garrafão), frescobol, salto em distância, etc.

O trabalho com jogos no segundo semestre busca encontrar as relações entre os diversos temas e jogos, identificando as semelhanças e as diferenças, onde os alunos percebam porque os Temas de Movimento trabalhados no primeiro semestre acabam por estar presentes em jogos complexos, entendendo assim que alguns elementos é que são definidores para sua pre-

sença nestes jogos. Esta análise busca dar visibilidade ao processo de construção do conhecimento.

Cabe observar que, para a organização do planejamento, consideramos o tempo para cada trabalho, bem como o local/ espaço e o conteúdo que será trabalhado no respectivo tempo e local, o conforme mostram os exemplos no quadro acima.

Um dado importante de ser acrescentado aqui, é que os alunos copiam o Planejamento no caderno no início de cada período/semestre, com isso eles compreendem a totalidade do trabalho da disciplina, o que gera várias mudanças sensíveis na prática pedagógica da Educação Física, dentre as quais destacamos três:

1. existia anteriormente na Escola a cultura da "aula livre", onde os alunos diziam ao professor o que queriam fazer na aula de Educação Física, portanto como consequência, o trabalho limitava-se às meninas jogarem caçador e aos meninos jogarem futebol.

Com o planejamento organizado, mas apenas de posse do professor, permanecia a insistência para as aulas livres, pois o aluno continuava desconhecendo o que seria trabalhado. Essa cultura desaparece a partir do momento em que os alunos têm acesso ao planejamento, e percebem o que vão trabalhar. Além do que, passam a conversar com seus colegas e familiares sobre o conteúdo das aulas de Educação Física, colaborando para a construção de novas relações entre os temas de movimento;

2. o espaço é um elemento central na organização das aulas de Educação Física e está vinculado com os conteúdos da disciplina passando a ser, portanto, pré definido, pois cada conteúdo exige um determinado espaço. Esse encaminhamento colabora também na compreensão das possibilidades de movimento frente às condições impostas pelo espaço;

3. a partir do momento em que as crianças conhecem o conteúdo do planejamento de Educação Física, crescem as discussões sobre os temas de movimento. Esse debate sobre as intenções dos temas, seus sentidos e significados, ultrapassam os limites dos portões da Escola e começam a fazer parte do diálogo entre filhos e pais.

Outro exemplo desta prática diferenciada é o fato de os alunos encontrarem os professores no portão de entrada da Escola

e dizerem: "Professor, hoje nós iremos trabalhar o tema de movimento rebater, não é?" ou em sala de aula alunos afirmarem: "Professor, conversei com meu pai e minha mãe sobre em quais jogos encontramos presente o tema lançar e descobrimos vários outros que não tínhamos visto na aula!".

É bem enriquecedor o exemplo de uma aluna da 3ª série, quando iria iniciar o trabalho sobre futebol no segundo semestre, foi conversar com seu pai sobre o que ela iria aprender e o pai imediatamente passou a contribuir com informações sobre o futebol, suas regras, técnicas, etc. Exemplos como esse permitem ressaltar que o acesso ao planejamento determina a construção de novas relações no interior da Escola e para além dela.

4. Elementos que sustentam a prática pedagógica da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Com o desenrolar do projeto, que deu origem ao texto, foi possível sistematizar algumas contribuições, que podem auxiliar na *consolidação de uma proposta pedagógica para a educação física* para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tais elementos fundam-se em dois pontos, que consolidam o eixo da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental:

4.1. os temas da cultura de movimento (e sua articulação em jogos e brincadeiras) compõem o conteúdo da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, organizados na seguinte ordem:

a) compreensão dos temas de movimento, b) ampliação da compreensão dos te-

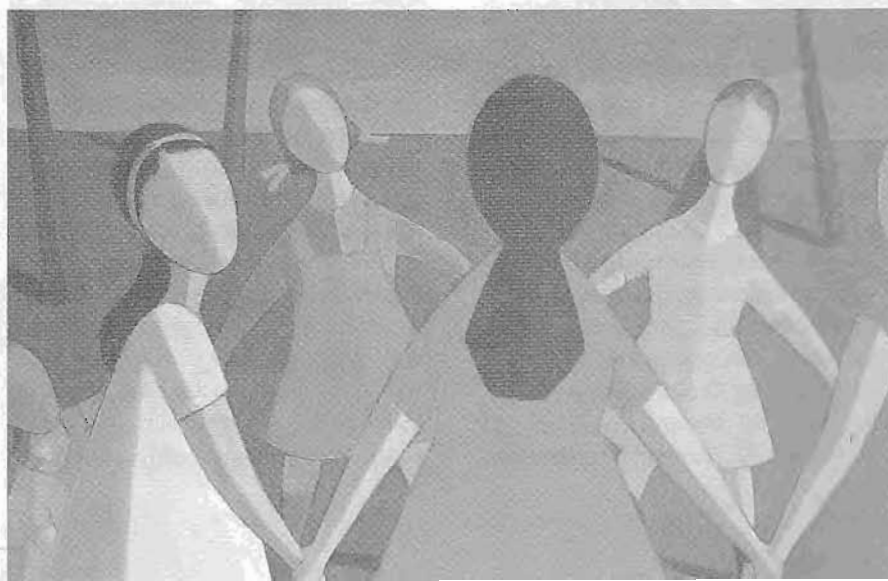
mas de movimento, c) aprender a jogar, d) compreender os jogos, e) aprender a construir os jogos.

4.2. os encaminhamentos metodológicos para esta disciplina devem ser sustentados em cinco fases:

a) Apresentação verbal do conhecimento pelo professor, seus objetivos e dinâmicas;

Inicialmente, é tarefa do professor em sala de aula apresentar o que será trabalhado com os alunos, que jogo será trabalhado, problematizando esta situação através de questionamentos que busquem fazer com que os alunos apresentem sua compreensão do conhecimento a ser tratado, assim como apresentem suas primeiras relações. Trata-se de uma retomada do que foi trabalhado no primeiro semestre. Utilizamos, como exemplo, o tema Lançar, que estará descontextualizado por força das circunstâncias.

O que é preciso considerar quando se vai analisar o tema lançar, é se ele possibilita compreender que o movimento humano se efetiva sempre com um significado, onde o mesmo tema lançar, pode possuir diversos significados, como: lançar para acertar, lançar para não acertar, lançar para um terceiro aluno sem que um segundo aluno tome posse, e até mesmo perceber que quando se lança uma pedra em uma vidraça há um significado que é diferente de quando se lança uma bola tentando evitar que quem joga junto torça por ela, mesmo sendo o mesmo tema de movimento, o que diferencia é o seu significado, e esta compreensão dos significados é o ponto de partida para a seleção de conteúdos que





Com o planejamento organizado, mas apenas de posse do professor, permanecia a insistência para as aulas livres, pois o aluno continuava desconhecendo o que seria trabalhado. Essa cultura desaparece a partir do momento em que os alunos têm acesso ao planejamento, e percebem o que vão trabalhar. Além do que, passam a conversar com seus colegas e familiares sobre o conteúdo das aulas de Educação Física, colaborando para a construção de novas relações entre os temas de movimento

devem ser trabalhados com as séries iniciais do ensino fundamental.

Onde o professor deve perguntar:

- Quais os "Temas de Movimento" presentes no jogo em questão?
- Que intenções permeiam os "Temas de Movimento" presentes neste jogo?
- Se os sentidos/significados dos "Temas de Movimento" neste jogo são os mesmos do que em outros jogos já trabalhados?

No jogo de *caçador* o lançar compõe-se de sentidos/significados que tornam este Tema de Movimento o mais prazeroso e importante do jogo, pois só é possível ganhar estando de posse da bola; já para o *bete ombro* sempre será preferível estar executando o Tema de Movimento rebater do que o lançar, pois aqui os sentidos/significados do lançar limitam-se a possibilidade de poder vir a rebater.

Sobre isto há uma passagem interessante, quando do trabalho com o jogo de *caçador*, ao retornar para a sala para conversar com os alunos sobre o que cada um percebeu dos Temas de Movimento no jogo. Foi perguntado qual era o principal tema no *caçador*, ao que todos responderam ser o lançar. Na tentativa de ampliar a compreensão dos alunos foi feito outro questionamento: - então todo jogo que tenha o tema lançar este será o tema principal e o mais prazeroso de ser vivenciado no jogo? Nova resposta. " - *Sim professor*".

Nesse momento foi proposto para que na próxima aula jogassem *bete ombro*, onde o professor esclareceu ser sua preferência vivenciar o tema rebater. Foi uma

gritaria generalizada dizendo: " - *Isso não vale professor, no bete todos nós preferimos rebater.*"

Assim foi aberta a possibilidade de ampliar a compreensão de um Tema de Movimento.

- Se é possível que um mesmo Tema de Movimento possa ter duas intenções diferentes no mesmo jogo, dependendo de qual papel se desempenha no jogo?

O correr no jogo de *bete ombro* apresenta duas intenções diferentes para quem está jogando, uma para quem corre para pegar uma bolinha rebatida, e outra para quem corre por ter rebatido uma bolinha.

b) Representação gráfica da fala através de desenhos e/ou símbolos:

É tarefa do professor fazer com que os alunos construam e consolidem sua possibilidade de apresentação tanto verbal como na forma escrita ou simbólica. Uma vez que, conforme Vigotsky, o fato de um aluno deter as condições de compreensão e expressão de uma dada realidade (o jogo) através de uma forma de expressão (a verbal), não significa que este aluno apresente em si as condições de compreender e expressar esta mesma realidade (o jogo) através de outra forma de expressão (a escrita ou simbólica).

Esta etapa ocorre junto com a fase anteriormente descrita.

É importante perceber se os alunos conseguem efetivar as vivências que são apresentadas verbal/escrita e simbolicamente e em que medida isso passa a ocorrer com mais tranquilidade, pois este é um elemento importante que caracteriza uma mudança qualitativa nos alunos.

c) Vivência prática do conhecimento trabalhado:

Após as duas etapas anteriores, este é o momento de realizar o que a princípio foi uma organização do que cada aluno trazia de sua experiência social, é aqui que as verdades são construídas, pois para nós é justamente a prática o "critério de verdade" (Cheptulin, 1982, p.124).

Neste momento é possível se fazer retomadas do que foi apresentado teoricamente.

d) Retomada constante dos sentidos/significados possíveis para cada trabalho realizado e a construção de uma Intencionalidade para cada trabalho:

Sendo a prática o critério de verdade, é indispensável que ao estar jogando ou realizando Temas de Movimento, esteja o sujeito sempre confrontando os sentidos/significados presentes em nossos movimentos, assim como percebendo a possibilidade de se construir novas intencionalidades para o Movimento Humano.

O trabalho com o Tema de Movimento saltar deve proporcionar na prática um confronto entre os sentidos/significados que permeiam este tema, onde os alunos são colocados para saltar suas alturas transformadas em distância horizontal. A diferença entre saltar apenas uma distância e saltar uma distância que tem para cada um deles um valor, proporciona aos alunos perceberem e reconstruírem suas intenções a cada vez que eles executam tal movimento. O mesmo ocorre quando se deparam com a tentativa de superar a altura do menor aluno da turma, agora na vertical, onde o aluno se "transforma em gigante" e o movimento saltar toma outras proporções.

No correr, é interessante perceber e vivenciar como este movimento se apresenta quando é realizado em diferentes circunstâncias, como ao correr de um cachorro, correr para pegar alguém, correr para fugir de alguém, correr para chegar rápido, correr para chegar independente se rápido ou demorado, correr para salvar alguém, e diversas outras situações onde encontraremos este Tema de Movimento com diferentes sentidos/significados e que nos impõe uma intenção diferente a cada momento, nas quais percebemos que ao executá-lo podemos sentir medo, alegria,

prazer, raiva, tristeza, sensação de superação, etc.

O chutar dentro do futebol, apresenta uma variação enorme de intenções, onde uma criança que chuta a bola para fora de campo buscando evitar um gol tem em sua ação de movimento duas intenções bem perceptíveis: evitar o gol e chutar para ninguém pegar a bola. Cortado, quando ela está com a bola em seu domínio e passa para um colega seu, tem a intenção de fazer, através de sua ação de movimento, com que a bola chegue ao parceiro.

Outra circunstância possível é quando ele chuta para fazer o gol e busca acertar um alvo, diferente da primeira situação mencionada, e tem que evitar que o goleiro pegue a bola, diferente também da segunda situação.

O que dizer então do chutar a bola de calcanhar? Como uma ação isolada fora do contexto do jogo de futebol, é uma ação de movimento completamente desprazerosa, mas quando realizada dentro de um jogo, é um movimento de alto prazer e demonstra como quem o realizou sabe jogar. É importante perceber que o movimento chutar com o calcanhar só é realizado justamente por uma beleza e prazer em sua ação. Um jogador que usa esta jogada não procura o eficiente, mas sim o belo.

e) **Reconstrução do jogo à partir do trabalho de sua compreensão e de seu sentido/significados, balizados agora por uma nova intenção:**

Há ainda uma tarefa que visa concluir os trabalhos sobre um Tema de Movimento ou um Jogo, na qual o professor deverá dedicar uma semana ou uma aula, dependendo das circunstâncias, para que os grupos de alunos possam construir novos sentidos/significados e interções para os Temas de Movimento e para os Jogos.

Esses cinco pontos elencados, dão condições de fazer com que os alunos não joguem mecanicamente ou saibam a história dos jogos mecanicamente, mas sim que compreendam as diversas possibilidades de intenções que permeiam os jogos através de seus sentidos/significados. Ademais, também possibilitam aos alunos poder ver o movimento humano como uma obra culturalmente construída, que dependendo das relações que se efetivam, terá intencionalidades diferentes. E é claro, também terá construído um instrumental



Sendo a prática o critério de verdade, é indispensável que ao estar jogando ou realizando Temas de Movimento, esteja o sujeito sempre confrontando os sentidos/significados presentes em nossos movimentos, assim como percebendo a possibilidade de se construir novas intencionalidades para o Movimento Humano

que lhe permite ter prazer ao jogar.

Vemos, portanto, a necessidade de trabalharmos as diversas linguagens: a simbólica, a escrita, a falada, além da corporal. Para se trabalhar todas essas linguagens, a aula de Educação Física necessita que o professor apresente por escrito e por símbolos no quadro o que será trabalhado na aula, por exemplo:

Tema da Aula: REBATER

Local da Aula: Definir o espaço que estará sendo usado. Quais possibilidades de realização do tema REBATER.

Com auxílio de objetos:

- quais objetos;
- em que jogos encontramos este tema de movimento;

Sem auxílio de objetos:

- quais partes do corpo podemos usar para rebater;
- em quais jogos encontramos este tema de movimento;

Representar simbolicamente o que será realizado na aula, para que unindo as qua-

tro formas de linguagem aqui apresentadas, o aluno transforme sua prática efetivamente em critério de verdade.

7. Conclusões

Por fim, buscamos mostrar como deveriam ser organizados, sistematizados e distribuídos os conteúdos, assim como o tempo pedagogicamente necessário à sua assimilação e podemos, então, resumir na proposta que se segue.

I - Sistematização dos conteúdos: divisão do ano letivo em dois períodos, primeiro e segundo semestre, tomando de empréstimo como marco referencial de um salto de qualidade dos alunos, as férias pedagógicas do meio do ano.

Assim, no primeiro semestre trabalham-se os Temas de Movimento e como eles vem a efetivar a Cultura de Movimento, com vistas ao desvelamento de seus sentidos/significados. Com isto, objetiva-se levar os alunos a consolidarem uma consciência sobre os Temas de Movimento, na qual todos os temas relevantes são desenvolvidos objetivando a fazer com que os alunos, ao executarem um tema, saibam os valores que permeiam este movimento, sabendo diferenciar os valores que os outros impuseram no referido movimento dos valores que eles próprios construíram.

Já para o segundo semestre, devem ser selecionados Jogos que permitam um aprofundamento da compreensão dos temas de movimento e que sejam culturalmente relevantes.

Bem, é verdade que não tratamos da dança ou das lutas. Como parte do acervo cultural de movimentos humanos, a dança e as lutas podem compor o rol de conteúdos da Educação Física Escolar para as séries iniciais, mas pela abordagem e metodologia adotadas neste trabalho, optamos por não tratar dessas duas áreas. Fica, portanto, mais esse desafio no processo de continuidade e aprofundamento deste trabalho, para todos aqueles que tomam a Educação Física e a Escola por objetos de estudo.

II - O conhecimento de que trata a educação física: Com os estudos e com o desenvolver deste projeto, entendemos que o conteúdo da disciplina Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental são os Temas da Cultura de Movimento Humano. Tais temas, após sistematizados, devem passar por um crivo pedagógico,

onde o relevante será a possibilidade de um tema em especial contribuir para com a compreensão da já mencionada Cultura do Movimento Humano e esta deve garantir a ampliação da compreensão da realidade por parte de quem a acessa.

Essa dimensão cultural do movimento humano, ocorre com todos os movimentos entendidos como básicos do homem, por serem uma construção. Isto se deve ao fato dos mesmos serem construídos em sociedade (nas relações sociais). Esta ação humana tem um aspecto cultural indissociável em seu existir, mesmo que tão pouco trabalhado e percebido, até mesmo na Educação Física.

Concordamos, assim, com Kunz (1991), que também defende ser o movimento humano o conteúdo principal da Educação Física:

Na prática da Educação Física nas Escolas a padronização do movimento no sentido da concepção do esporte de rendimento se estabilizou a tal ponto que a realização destes movimentos esportivos é recebida e aceita como 'uma solução quase que natural de toda a problemática do Movimento Humano'. Só que, com isto, um horizonte de movimentos significativos para a vida das crianças pode ser eliminado pela Educação Física. É por este motivo que tento privilegiar o Movimento Humano no ensino da Educação Física e não os esportes normatizados. Mas o movimento, como tema central de aula, também não pode ter um enfoque biomecanicista ou Behaviorista, mas sim, deve ser visto e interpretado como expressão humana, como função dialógica na relação Homem/Mundo. O tema central de uma aula de Educação Física, assim concebida, é permeado por múltiplas perspectivas para o desenvolvimento e a interpretação do movimento, onde o movimento dos esportes normatizados compõe apenas uma parte deste Mundo do Movimento. (Kunz, 1991, p. 185)

Assim, o conhecimento estará ampliando seus elos, suas ligações, seus nexos, contribuindo para que aquele que o acessa tenha melhores condições de entender, participar e transformar o mundo ao qual pertence.

- 1 DITTRICH, Douglas et all. Educação Física Escolar: Cultura, currículo e conteúdo. *Educar em Revista*, N. 16, Curitiba: UFPR, dez/2000.
- 2 Como as que surgiram após a apresentação daquele artigo em forma de Comunicação Verbal no XII CONBRACE, em Gaxambú-MG, outubro de 2001.
- 3 Verret (1975), citado por Forquin (1993, p. 16).
- 4 Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança constitui-se em quatro ciclos, os quais não se encontram dissociados uns dos outros, não sendo também ilhas ou caixas fechadas em si mesmos, podendo a criança de um determinado ciclo, transitar em outro ciclo, dependendo do conteúdo a ser tratado e de suas relações sociais objetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP, Papirus, 1988.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.
- MARX, Karl. *O Capital: capítulo VI*. São Paulo: Moraes.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 1998. *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (para fins de estudo). In: Asociación de Historia Contemporánea. Congreso (3, 1996. Valladolid) *Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 167-183.*
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Princípios e processos da gestão democrática do ensino:

implicações para os Conselhos Escolares

Este ensaio busca relacionar o conteúdo ao princípio da gestão democrática da educação presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB¹, às alternativas para sua materialização no âmbito das unidades escolares na perspectiva de superação do formalismo que tem caracterizado os mecanismos de ação coletiva² na escola.

Gestão democrática da escola: o surgimento do princípio constitucional

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional. Nenhuma Constituição Federal anterior fez menção a este princípio. O mesmo não acontece com os princípios de gratuidade e obrigatoriedade, já que estes estavam presentes, por exemplo, nas Constituições de 1946 e de 1967/69.

Ressaltamos que uma das causas dessa inovação parece relacionar-se à existência, à época da elaboração da atual Constituição Federal, de importantes movimentos nacionais voltados para a redemocratização do país. A luta pelas liberdades democráticas; pela anistia ampla, geral e irrestrita; a luta contra a carestia; os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento pela instalação de eleições "Diretas"; a conquista da liberdade de organização partidária entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social configuraram um "clima" por maior participação e redemocratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a própria organização do Estado. Perspectivas participativas e democráticas tornaram-se plataformas dos partidos de oposição ao regime militar, que se elegeram a partir de 1982.

Nesse período, diversos foram os governos de oposição que passaram a elaborar e implantar medidas visando a atender

estes anseios democráticos, medidas essas materializadas na criação de instâncias na estrutura do Estado com o objetivo de propor, acompanhar e/ou controlar demandas e políticas setoriais.

Exemplos dessas instâncias foram os Conselhos de Saúde (regionais e municipais), o Conselho da Condição Feminina (estadual) e a manutenção dos Conselhos de Educação (nacional, estaduais e municipais) entre outros.

O caráter autoritário e centralizador que caracterizou o funcionamento do Estado brasileiro durante o regime militar (1964 – 1985) passou a ser questionado por meio da defesa do aumento de sua permeabilidade ao controle público e às demandas sociais. A ênfase numa necessária publicização do Estado expressava-se em reivindicações, principalmente por parte dos movimentos populares e sindicais, pela instalação de procedimentos mais transparentes e de instâncias de caráter participativo as quais visavam a democratização da gestão do próprio Estado.

Na perspectiva de avaliar-se a amplitude da democracia em uma dada sociedade, para além da aferição do grau de desenvolvimento de uma sociedade democrática por meio da institucionalização do sufrágio universal, cabe verificar a quantidade existente de instâncias onde se exerça o direito de voto e de decisão, na organização do Estado. Norberto Bobbio, ao analisar a questão da democracia representativa e da participação social, afirma que se deve "procurar ver se aumentou não o número de eleitores, mas o espaço no qual

o cidadão pode exercer seu próprio poder de voto". Nesse sentido, o mesmo autor conclui, ao analisar a situação italiana, que se podia "considerar como reforma democrática a que instituiu os conselhos escolares com a participação de representantes dos pais." (BOBBIO, 1992b, p.56).

Foi no plano das reformas democráticas do Estado brasileiro que se inscreveram as perspectivas delineadas acima. Dessa maneira, foram as instâncias do próprio Estado, o palco privilegiado para sua manifestação, especialmente a esfera legislativa, uma vez que uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente. Sob esse aspecto é bom lembrar que todo e qualquer processo legislativo apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e que a lei, como resultado daquele processo, expressa a síntese dos conflitos existentes. Mais explícita ou mais "pasteurizada"³ a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de disputas. Portanto, ainda que represente um avanço a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras, não implica a sua imediata execução. Eis parte da ambigüidade que acompanha as conquistas no plano de lei: as contradições entre o proposto e o implementado.

O princípio da gestão democrática e seu "aparecimento" no texto constitucional também redundou de conflitos, mesmo carecendo, na época, de definições mais precisas acerca do significado dos mesmos. De

forma a ilustrar os conflitos e a entendermos o caráter de síntese, atribuído anteriormente ao texto legal, é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo Constituinte (1987 – 1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino.

O primeiro setor aqui destacado refere-se ao grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional cujo posicionamento refletia a defesa do direito da população usuária (pais, alunos e comunidade local) em participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos. Para esse setor, formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressuporia vivências democráticas no cotidiano escolar traduzidas, na presença de mecanismos participativos de gestão da própria escola e dos sistemas de ensino. Esta proposição englobava tanto os estabelecimentos oficiais quanto os da rede privada de ensino, em todos os níveis. Em vista disso, apresentaram à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o Capítulo da Educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade.” (SOARES *apud* FERREIRA: Cezraf, s.d., p.320)

De modo oposto, o segundo setor, mais explicitamente ligado aos interesses privados do campo educacional composto tanto por representantes do chamado empresariado educacional quanto por representantes ligados às escolas confessionais, articuladamente com o “Centrão”⁵, contrapunha-se a tal formulação, apesar deste último admitir certo nível de colaboração de educadores, pais e comunidade, excluindo-se os alunos. Para este setor, o grau “aceitável” de participação resumia-se à possibilidade das famílias e dos educadores colaborem com as direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino.

As diferenças entre as duas orientações expressavam-se tanto na qualidade de participação – nos processos decisórios ou como mera colaboração na implantação do previamente decidido –, quanto na exclusão dos alunos nesses processos

participativos.

No texto que comporia o anteprojeto de Constituição, a Comissão de Sistematização incorporou o conceito de gestão democrática do ensino defendida pelo primeiro setor. No entanto, sua formulação foi alterada em plenário, por meio de uma emenda coletiva apresentada pelo Centrão e apoiada pelos setores mais conservadores. Em vista disso, a redação final na Constituição Federal de 1988 adquiriu um conteúdo duplamente restritivo. Em primeiro lugar, o conceito público foi acrescentado ao conceito de gestão democrática, excluindo, dessa forma, a extensão deste princípio ao ensino privado. Em segundo lugar, a expressão genérica “na forma da lei” delegou sua exequibilidade à legislação complementar. Ou seja, a LDB e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional é que definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio. Dessa maneira, no texto aprovado “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, a manutenção da gestão democrática do ensino público ao mesmo tempo em que figurou como uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma derrota à medida que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização obstaculizada.

Isso pode ser explicado em parte, porque para os representantes dos interesses do empresariado educacional associados aos setores organizados da Igreja Católica, a idéia da gestão democrática devia ser

combatida, pois voltava-se contra outros princípios constitucionais da livre iniciativa, da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de idéias e instituições, dada a possibilidade de intervenção nas unidades e redes de ensino por parte dos usuários, que a proposta pressupunha.

A lógica recuperava a histórica posição liberal contrária a qualquer regulação estatal ou popular na gestão da educação privada, salvo as vantagens financeiras eram evidentes (bolsas de estudo, crédito educativo, salário-educação etc.). Pela mesma razão, a autorização e avaliação estatal para o funcionamento do ensino privado eram rejeitadas por estes setores.

No campo progressista, representado por entidades nacionais de trabalhadores de educação dos diferentes níveis de ensino, de estudantes, de pais de alunos, de pesquisa e divulgação científica da área educacional – articuladas, como dito anteriormente, em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública –, a defesa da gestão democrática implicava a idéia de organização dos docentes nos três níveis de ensino, de participação da comunidade e da sociedade civil nas decisões dos rumos das escolas e universidades e nas decisões da política educacional, em nível municipal, estadual e nacional. A defesa do princípio também implicava um processo de escolha de dirigentes escolares e universitários de forma coletiva, especialmente por meio de eleições. Em suma, articulada à inscrição do princípio constitucional acrescentavam-se medidas que viabilizassem sua operacionalização, explicitando a amplitude, que o princípio, uma vez garantido, poderia adquirir.

Se a discussão acerca da gestão democrática expressou a existência de interesses conflituosos, apontou perspectivas interessantes do ponto de vista da democracia participativa, da qual nos fala Bobbio, notada tanto no conteúdo das propostas apresentadas pelos setores identificados com a escola pública, quanto no processo de elaboração e apresentação dessas mesmas propostas.

O trato com a participação, sua abrangência e agentes envolvidos, também revelou as diferenças de interesses associadas aos dois setores em disputa. Renato Viana Soares chama a atenção para uma contradição na relação das escolas privadas com os pais de alunos, apontando que

Se a discussão acerca da gestão democrática expressou a existência de interesses conflituosos, apontou perspectivas interessantes do ponto de vista da democracia participativa

as entidades representativas das mantedoras:

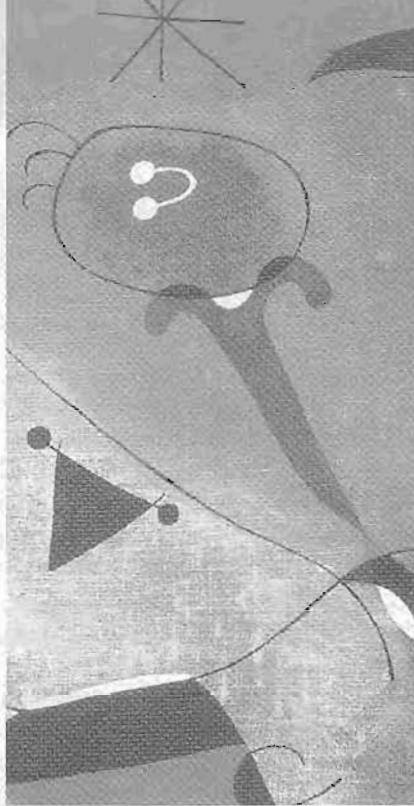
(...)“Durante todo o trabalho constituinte, defenderam o “direito das famílias optarem pela escola que julgassem mais conveniente para os filhos. Mas a partir daí [as famílias] teriam que renunciar a qualquer participação na orientação dessa educação. A não ser, talvez, nas Associações de pais e Mestres, criadas durante o regime ditatorial (...) sempre presididas por professores, amigos dos proprietários, ou pelos próprios diretores. O surgimento de associações de pais de alunos independentes nas escolas e a organização da Federação Nacional de Pais de Alunos (FENAPA), fez a FENEM, [Federação Nacional de Entidades Mantenedoras de Ensino, entidade patronal] rapidamente esquecer a ‘participação’ da família na escolha da escola”. (SOARES, 1990, p.256).

Para o autor, as ações gerais do setor privatista no Congresso Nacional Constituinte (CNC), estavam associadas às práticas cartoriais do capitalismo no país:

(...) “o cartorialismo atrasado também está presente no ensino privado. O Estado capitalista dependente garantiu uma autêntica reserva de mercado para as empresas de educação, das comerciais às comunitárias, das confessionais às filantrópicas. Dessa maneira, eles atuaram na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) [sic] não só para preservar o próprio espaço, regado a verbas públicas, mas também para procurar impedir, conscientemente, a democratização e o fortalecimento do ensino público. Em todos os níveis” (SOARES, 1990, p.260).

O conteúdo do conflito, expresso sinteticamente acima, retoma e ilustra, numa perspectiva focalizada, a correlação de forças que tem caracterizado o debate entre a esfera pública e a privada nas disputas no âmbito educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 30.

Embora este conflito estivesse entre esses setores, é necessário lembrar que a resistência à democratização encontrava-se também presente nos diversos segmentos de orientação mais conservadora do setor público, ocasionando um avanço relativo na democratização da gestão da educação pública.



Democracia e democratização da escola: o Conselho de Escola como instância e instrumento

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público se, de um lado indicou a incorporação de experiências já existentes de democratização da gestão da educação básica - como, por exemplo, as das redes públicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, nas quais as demandas por democracia redundaram, já no início dos anos 80, na implantação de Conselhos Escolares de natureza deliberativa, eleição de dirigentes e/ou estímulo aos grêmios estudantis - de outro, a presença do princípio favoreceu a generalização, para as redes públicas onde ainda não ocorriam, de políticas voltadas para o aumento da participação de educadores e usuários na gestão escolar. Ressalta-se que tais medidas, por sua vez, tendem a limitar-se à esfera das unidades escolares e a expressarem-se principalmente por meio da presença de colegiados ou conselhos gestores.

Além disso, as características que os Conselhos Escolares apresentavam, nas redes públicas de ensino do País nos quais existiam, resultavam em grande medida, da teia organizacional sob a qual foram erigidos e refletiam também o grau de disputas existente entre governantes, movimentos sociais, educadores e comunidade usuária quando de sua proposição.

Mesmo antes da Constituição de 1988, a ampliação deste tipo de instância - o Conselho Escolar - nas diferentes redes de ensino era vista como um dos meios para a democratização das relações de poder no

interior da escola, marcadamente hierarquizada e centralizada na figura do diretor ou de seus superiores: Chefe do Departamento de Educação, Secretário de Educação, do Prefeito etc.

Tal perspectiva apresentava-se, ainda, como alternativa às concepções e práticas calcadas numa pseudoneutralidade na tomada de decisões e numa legitimidade meritocrática para a gestão das unidades escolares, no caso dos processos seletivos via concurso público. Há que se lembrar também que a reivindicação pela democratização da escola adquiria, em alguns casos, um caráter de combate às práticas clientelistas de escolhas dos dirigentes escolares.

Atualmente persistem diferentes concepções a respeito da gestão escolar. Algumas continuam gravitando em torno de visões conservadoras, centradas na legitimidade burocrática dos concursos e/ou na personificação de lideranças; outras, travestidas em medidas modernizadoras e eficazes apoiam-se na competitividade e na desigualdade de condições que lhe é intrínseca como instrumentos para o aumento da produtividade da escola.

Uma visão “técnica”, “clientelista” ou “competitiva” da gestão escolar ignora ou secundariza os aspectos essencialmente políticos inerentes a qualquer processo coletivo de decisão democrática. Além disso, manifestam-se também nas práticas escolares na medida em que impedem a construção de alternativas quando cerceiam a potencialidade dos Conselhos Escolares para a discussão de problemas e apresentação de soluções.

Ac pressupor a democracia como princípio e como método, os Conselhos Escolares devem estar atentos aos fins almejados para a educação, assim como aos consequentes processos que lhe são correlatos. (Pais, 1996).

Como princípio, articula-se ao da igualdade, proporcionando a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido.

Obviamente, todas as intervenções acerca dos assuntos a serem tratados, mas também maximizar a eficácia e a eficiência dos processos coletivos de participação. Isto implica a ruptura com as práticas decisórias pautadas exclusivamente na competência técnica de educadores, em

prol da incorporação dos usuários da escola como sujeitos dos processos decisórios. Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Dessa forma, maximiza-se a eficácia e a eficiência dos processos coletivos de participação e ensaia-se o movimento na perspectiva do rompimento com o já cristalizado ciclo vicioso expresso "no dilema do Tostines": O Conselho não funciona por que ninguém participa e/ou ninguém participa por que o Conselho não funciona?"

Ainda com a intenção de responder ao "dilema", o método democrático revela-se dialógico quando permite explicitar, a todos os envolvidos, os diferentes interesses em jogo, possibilitando o estabelecimento de consensos, ainda que precários, como instrumento organizador da prática participativa. Não se trata de escamotear as diferenças, mas de revelá-las com a intenção de alcançar graus mais amplos de universalidade nas decisões, possibilidade que exige a interlocução entre sujeitos.

Nessa perspectiva, as implicações para a escola da implementação dos CEs e de outras práticas democráticas remetem a alterações no próprio significado no que nela se vivencia, uma vez que pressupõe entendê-la como uma confluência de espaços cujo sentidos se interpretam: um espaço informativo – na medida em que se ampliam as informações sobre os processos educacionais e participativos; um espaço educativo – quando oportuniza a todos os envolvidos refletirem e agirem em torno de questões de interesse geral; um espaço organizativo – pois além de estabelecer relações institucionais de representação frente ao poder e à própria sociedade, pode ter sua forma de organização expandida para outras ações coletivas; enfim um espaço político e de construção de cidadania. Trata-se de entender que os meios e os fins, numa perspectiva democrática, são indissociáveis, principalmente em se tratando de práticas educativas.

Nesses termos, os Conselhos de Escola apresentam-se como espaços públicos privilegiados, nos quais tensões e conflitos a respeito de questões educacionais podem surgir, superando práticas monolíticas ou pretensamente "harmoniosas", ao mesmo

tempo em que se configuram como espaços institucionais de articulação de soluções locais para os problemas do cotidiano escolar. No intuito de contribuir para este fim e na perspectiva de se instalar novos procedimentos que busquem superar sua existência meramente formal, algumas ações são necessárias.

Tais ações referem-se a medidas que visem a superação das atuais práticas escolares, as quais expressariam os condicionamentos ideológicos, institucionais, político-sociais e materiais da participação da comunidade na gestão escolar. (Paro, 1995)

Os condicionamentos ideológicos dizem respeito às "concepções e crenças sedimentadas historicamente, na personalidade de cada pessoa, que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com outros." (Paro, 1995, p.304) A amplitude e os graus de participação, verificados nas escolas, são influenciados pelas concepções que os profissionais da escola possuem a respeito da comunidade, das instâncias de decisão e da natureza do que "pode" ou não ser decidido coletivamente.

Por condicionamentos institucionais entende-se o conjunto de fatores vinculados à existência formal da escola que influencia na qualidade e no tipo de gestão que nela será vivenciada. Como exemplo, Vitor Paro indica-nos: o caráter hierárquico da distribuição da autoridade existente no interior da escola, o modelo de provimento para o cargo ou função dirigente adotado, a natureza e os limites de intervenção dos mecanismos de ação coletiva, entre outros.

Ao pressupor a democracia como princípio e como método, os Conselhos Escolares devem estar atentos aos fins almejados para a educação, assim como aos consequentes processos que lhe são correlatos. (Paro, 1996)

Os condicionamentos político-sociais internos da participação da comunidade na gestão escolar referem-se "aos múltiplos interesses dos grupos que interagem na unidade escolar" (Paro, 1995, p.300). Interesses esses que tendem a expressar necessidades imediatas, na maior parte das vezes, contraditórias originando conflitos e demonstrando a impossibilidade de práticas "harmoniosas", muitas vezes enaltecidas como um padrão esperado para a gestão escolar.

Por último, os condicionamentos materiais dizem respeito "às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da escola". (Paro, 1995, p. 301) Para Paro, o que "parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências têm competido com o esforço que se poderia empregar para modificar as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar".

Ainda que com um conteúdo prescritivo, as medidas sugeridas abaixo, diga-se de passagem de difícil presença em nossas escolas, buscam contribuir para a superação daqueles condicionamentos uma vez que refletem a possibilidade de inauguração de novas e democráticas posturas, principalmente por parte dos educadores e atuais dirigentes escolares interessados em tais mudanças.

Chamamos a atenção para o fato de que os condicionantes, embora aqui tenham recebido um tratamento didático e portanto até certo ponto simplificador, na prática cotidiana influenciam-se mutuamente, construindo teias relacionais de fatores, por vezes, de difícil identificação.

Propostas para superação de condicionantes ideológicos:

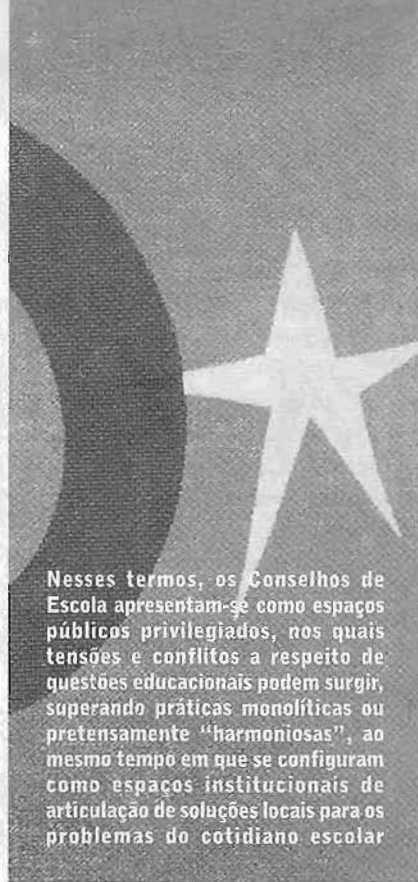
- estimular um ambiente escolar que favoreça a identificação dos funcionários da escola com os interesses da comunidade usuária;
- criar mecanismos que favoreçam a superação do sentimento de incompetência que, por vezes, acompanha pais e funcionários operacionais em reuniões;
- incentivar a construção da autonomia dos diferentes segmentos no exercício da tomada de decisão.

Propostas para superação de condicionamentos institucionais:

- divulgar sistematicamente as reuniões e seus resultados (por meio de boletins, murais, jornais, rádio-escola, assembleias etc.);
- utilizar diferentes instrumentos e formas para chamar a comunidade a participar da gestão da escola promovendo discussões, manifestações culturais, mudando o funcionamento das reuniões que já são realizadas, acolhendo de maneira prazerosa os sujeitos envolvidos;
- organizar as reuniões, com pauta previamente definida e divulgada, horário para começar e acabar, delegação de trabalhos por meio de comissões etc., pois a sensação de improdutividade é um dos fatores que gera as abstenções nos encontros;
- adotar a sistemática de rodízio para a coordenação das reuniões, dado ser esta uma habilidade que se adquire ao exercê-la;
- assumir o caráter político da gestão da escola como não contraditório ao exercício da direção da mesma;

Propostas para a superação dos condicionantes político-sociais:

- procurar enfrentar os conflitos, não impedindo que os mesmos surjam. Tal postura permitirá a manifestação dos diferentes interesses e percepção do problema ou questão gerando, também, a possibilidade de que diferentes e interessantes soluções apareçam. Além de garantir o exercício da prática democrática no interior dos CEs;
- realizar, sempre que necessário, uma decodificação das leis, normas, portarias e demais documentos formais, pois nem todos dominam a linguagem burocrática, enquanto outros se “escondem” por trás dela;
- avaliar coletiva e permanentemente as ações desenvolvidas no interior da escola – avaliação enquanto processo contínuo de toda a instituição e não só dos alunos – principalmente, embora não exclusivamente, daquelas ações e projetos que emanaram das decisões coletivas;
- estabelecer coletivamente prioridades e distribuir, também de maneira coletiva, as responsabilidades pela sua operacionalização. Tanto a definição quanto a execução das prioridades devem pressupor aqueles elementos das práticas dialógicas, nas quais os consensos são necessariamente



Nesses termos, os Conselhos de Escola apresentam-se como espaços públicos privilegiados, nos quais tensões e conflitos a respeito de questões educacionais podem surgir, superando práticas monolíticas ou pretensamente “harmoniosas”, ao mesmo tempo em que se configuram como espaços institucionais de articulação de soluções locais para os problemas do cotidiano escolar

te precários e resultam da negociação possível. Isto é diferente da definição apriorística das prioridades e da delegação de tarefas quando de sua execução;

- definir prioridades e metas pode e deve pressupor a seleção dos recursos e prazos para serem atingidas, caso contrário a sensação será de incapacidade;
- propiciar e valorizar as discussões prévias entre representantes e representados para subsidiar o processo de tomadas de decisão, contribuindo para a diminuição da sensação de despreparo e falta de legitimidade que caracteriza a ação dos representantes dos diferentes segmentos que compõem os diferentes mecanismos de ação coletiva;
- valorizar a participação organizada de todos os segmentos e de todas as formas, considerando todos os participantes como interlocutores válidos e imprescindíveis, principalmente quando organizados em Grêmios, Sociedades Amigos de Bairro, Clube de Mães, Sindicatos, partidos, outros Conselhos etc.).

Propostas para a superação dos condicionamentos materiais:

- procurar destinar todos os recursos existentes na escola para o favorecimento das práticas a serem adotadas pelo CE;
- explicitar as carências existentes e experimentar soluções, mesmo que conjunturais, que favoreçam o maior envolvimento dos diferentes segmentos na resolução dos problemas;
- incorporar experiências populares e

locais na resolução de problemas pontuais, como tática para o incentivo aos encontros coletivos, embora responsabilizando os governos pela manutenção dos recursos adequados para o bom funcionamento da escola, exemplos são os mutirões, as festividades locais etc.;

- possibilitar, no caso dos usuários, a avaliação das atividades da escola mediante a presença destes no cotidiano da escola desenvolvendo atividades de controle e supervisão das práticas escolares. Exemplos seriam o acompanhamento de entrada/saída e intervalo de alunos; supervisão e operacionalização das prioridades definidas para o período; assistência aos professores, etc.;

• lembrar que um coletivo articulado geralmente desenvolve instrumentos de pressão mais eficazes. Além do que, é necessário reiterar que as soluções para a restrição dos recursos públicos certamente não se resolverá na esfera da unidade escolar.

Embora as medidas acima pareçam de difícil execução, dado o grau de ceticismo que tem caracterizado atualmente os setores comprometidos com o aumento da democracia na escola, em função do ideário e das práticas implementados pelas atuais políticas governamentais, as possibilidades conchadas na esfera das práticas escolares somam-se às alternativas próprias da esfera das políticas educacionais e sociais, contribuindo para um redesenho da organização escolar, no sentido do incremento no grau de participação e democratização da sociedade.

Assim, se o princípio da gestão democrática fez-se presente no texto constitucional, sendo mantido pela atual Lei de Diretrizes e Bases – n.º 9394/96 – do ponto de vista da democratização da escola é no âmbito da gestão escolar que ele pode ou não a vir a consolidar-se como prática escolar. Assim, ao se partir de apontamentos na esfera da legislação parece, cada vez mais necessário, enfatizar os limites e as possibilidades que a lei oferece, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares. Práticas essas que se quer comprometidas com o aumento da qualidade social que se deseja inaugurar.

- 1 CF: Art. 206, V - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
LDB: Art. 3, VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Art.14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas particularidades e conforme os seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes;
- 2 Ver PARO, 1986 e 1995
- 3 Conforme MINTO (1996), o termo "pasteurizado" procura dar significado a um processo legislativo, no qual os interesses em jogo não conseguiriam alcançar, individualmente, pleno êxito em determinada matéria legislativa, de maneira que o texto legal final é de tal forma genérico que serve a todos os interesses em jogo, segundo suas diferentes interpretações.
- 4 Entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), CUT (Central Única dos Trabalhadores), FASUBRA Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras), SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNE (União Nacional dos Estudantes), Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública, SBPC (Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), EEEPe/SP (Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo), Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) entre outras.
- 5 Para uma melhor definição de quem eram os participantes do bloco progressista e democrático, do bloco conservador e do "Centrão" no processo constituinte de 1987 e 1988 ver a obra "Quem foi quem na Constituinte?" do DIAP - Departamento Intersindical de Acompanhamento Parlamentar.
- 6 Lembramos, ao utilizar este termo, do conteúdo atribuído a ele por Paulo Freire.
- 7 Por qualidade social entende-se a luta contra qualquer tipo de apatenação social e suas causas, o acesso a todos de informação e respeito do usufruto dos direitos humanos e sociais, a garantia do acesso e da permanência na escola e da consolidação de melhores condições para o ensino e a aprendizagem por meio da minimização da fragmentação do conhecimento e da resolução coletiva e democrática dos assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ADRIÃO [IPEPE], Theresa M. de Freitas. "A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989-1992". São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1995.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 4 ed. Brasília: Edunb, 1992a.
- BRASIL. *Constituição (1988): República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Constituições do Brasil*. (1946 e 1967)
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: 4.024/61, 5692/71, 7044/81, 9294/96*.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de. "Gestão democrática e Qualidade de ensino: O Conselho de Escola e a Interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)". Tese de Doutorado: São Paulo, FEUSP, 1997.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.
- DIAP - *Quem foi quem na Constituinte - nas questões de interesse dos trabalhadores*. São Paulo: Cortez & Oboré, s.d.
- DIAS, José Augusto. Direção de unidade escolar. In: BREJON, Moisés (org.) *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, p. 181-195, 1973.
- DIEESE - *Anuário dos trabalhadores - 1996 e 1997*. 3 ed., São Paulo, DIEESE, 1995.
- MINTO, César Augusto. *Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90*. Tese de doutorado, FEUSP, 1996.
- PARO, Vítor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 5ª.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- PARO, Vítor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.
- PARO, Vítor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1996.
- SOARES, Renato Viana. *A educação na Constituição de 1988*. Tese de Doutorado: Vitória, UFES, 1990.



Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas

Vida Cotidiana dos Docentes:

desafios, dilemas e resistências.

Reflexões na perspectiva da psicologia social comunitária latina-americana

O Professor e sua Vida cotidiana

Como está a vida do professor e que informações temos sobre isso e sobre as suas condições cotidianas de existência? O que conhecemos, de fato, sobre a realidade dos professores que nos permita confeccionar um quadro representativo e fiel sobre este profissional que tem enfrentado inúmeros desafios e vivido, a cada dia, constantes dissabores? O que será que, em muitos momentos desalentadores, os torna em árduos combatentes em defesa do ensino, do aluno e de seu trabalho; e, em outros momentos, menos difíceis, parecem cair em uma certa descrença, como se não valesse a pena continuar em sua dura labuta de ensino? Ou, simplesmente, poderíamos nos perguntar, que acontecimentos surgem que fazem com que alguns desistam de continuar lutando por algo em que sempre acreditaram, em seus trabalhos; outros, continuam lutando e acreditando; e, outros ainda, pouco se mostrem sensibilizados com as injustiças, seja nos contextos educacionais, ou mesmo nos planos mais amplos da sociedade? Estas são algumas das indagações que estão por trás da proposta de compreensão do homem como um ser psicossocial e que podem nos ajudar a compreender alguns desalentos e sofrimentos acontecidos na vida cotidiana dos docentes, mas que ao permitir isto podem nos subsidiar em propostas de mudança, melhoria e resistência na vida cotidiana destas pessoas.

Falar sobre os desafios, dificuldades e dilemas vividos pelos docentes em sua vida,

significa compreender quem é este ator social e que tipo de relações estabelece, a fim de podermos situá-lo, de um modo concreto e claro, em sua existência, social e historicamente determinada (Lane, 1986, 1997). Em outras palavras, em relação a este personagem de grande importância social, significa recuperar características e sentidos sociais e pessoais que, muitas vezes, têm sido relevados a segundo plano. O recorte adotado aqui trata-se do da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana que compreende o homem constituindo-se em um processo contínuo de relações travadas com outros seres humanos, sendo que esta relação, justamente se caracteriza pelo fato de ser fundamental na sua constituição humano-social, uma vez que este homem se faz e se constitui como aquele humano, que está sendo daquela maneira, com aquelas características, através das relações que está estabelecendo em sua vida (Freitas, 1996, Martín-Baró, 1987). Estas relações acontecem em três dimensões intimamente interdependentes: as relações que estabelece com os outros sociais (seus pares, colegas, amigos, familiares, alunos, vizinhos, etc); as relações que estabelece com o mundo (com seu trabalho, família, lazer, condições de emprego e desemprego, saúde); e, as relações que estabelece consigo mesmo, seus sentidos e significados pessoais (com sua vida, seus projetos, sonhos, anseios, frustrações, impotências, medos) (Freitas, 2002, 1996, 1998).

Em vários levantamentos realizados junto aos docentes das diferentes séries, no

ensino público, em quase todos os Estados de nosso país, foram obtidos dados a respeito da prevalência do sexo feminino (97,4% nas quatro primeiras séries, 80,6% da quinta à oitava série. E 60,8% no segundo grau) nos quadros das escolas, seja entre os professores, ou mesmo entre os funcionários. (Codo, 1995) Este é um dado que, em certa medida, não nos surpreende, uma vez que reforça o quadro da feminização da profissão.

Contudo dois aspectos devem ser destacados, aqui, e trazidos para uma clara discussão a fim de eliminarmos falácias nas análises. O primeiro refere-se a afirmar que o fato de ter havido uma feminização na profissão, não permite dizer que se trata de uma profissão de "vocação" feminina. Falar isto, seria o mesmo que admitir, absurdamente, que haveria uma seleção genética, ou até mesmo de algum traço de personalidade, que já pré-estabeleceria para aqueles que seriam professores e os que não seriam docentes as suas condições de trabalho. Se acreditássemos nisso, estaríamos, no mínimo, sendo preconceituosos, sem se falar no caráter a-histórico e a-científico de tais intentos, uma vez que estabeleceriam um fatalismo para esta condição de ser professor, inclusive tentando criar uma aceitação passiva para com o fato de não haver condições materiais favoráveis para docência.

O segundo aspecto a destacar, também interligado ao primeiro, apresenta informações sobre o fato de a partir de meados dos anos 90, em especial, ter aumentado a presença masculina na docência, em par-

ticular, nas últimas séries. Isto tem dois desdobramentos: um, positivo, no sentido de que traz subsídios para desmontar o falso mito de que somente mulheres é que poderiam ser boas docentes; e, outro, negativo, em termos de estar revelando o alto grau de desemprego estrutural em que a sociedade se encontra. Ou seja, o desemprego alto em várias áreas vem acompanhado de um aumento do emprego em duas áreas, na saúde e educação. Passamos a ter como docentes, ampliando a entrada masculina no professorado de primeiro e segundo graus, engenheiros, físicos, químicos, biólogos, matemáticos e outros que fizeram suas graduações com a expectativa de serem profissionais em suas respectivas áreas, e foram obrigados a se tornarem a professores.

Temos, então, nesta situação alguns paradoxos que acompanham a vida e o trabalho do professor, seja quando inserido às suas atividades no contexto escolar, ou mesmo quando longe desse espaço físico.

Um primeiro paradoxo estaria localizado nas relações emprego e desemprego. Esta relação "profissão desempregada – trabalho empregado" (por exemplo, engenheiro desempregado – professor empregado) traz, internamente para as relações do professor em sua vida, em seu trabalho e consigo mesmo, inúmeros aspectos psicossociais cuja repercussão afetam o enfrentamento dos desafios e a construção de sua identidade psicossocial. Além disto, traz, para dentro da escola, as inúmeras reflexões acerca das relações de gênero (homem-mulher na docência, em especial em uma profissão sempre vista como feminina) e da identidade desses atores sociais, como docente homem e como docente mulher. De um lado, as docentes femininas podem se sentir ameaçadas em seu trabalho, atividades e lugar dentro da escola pela entrada dos homens. Os docentes masculinos, por sua vez, passaram seus cursos de graduação com a expectativa que seriam aquele profissional "x", em exercício, mas não esperavam que teriam de se "transformar" em docentes. Ou seja, os homens, em grande medida, não necessariamente foram preparados para serem professores, e não significa que se sintam preparados para serem professores, e nem que acreditem que possam ser, mesmo que não revelem seus medos, suas ansiedades e seus temores. Depreende-se, daqui, que se instaura um si-

lenciosa oposição entre os dois gêneros de docentes, mesmo que ambos estejam a viver os mesmos impasses, medos e angústias. Na verdade, pode-se reproduzir dentro da escola os mesmos conflitos e hierarquizações existentes em função da divisão sexual do trabalho, somente agora agravados pela falsa e perversa idéia de que há, de um lado, uma espécie de "invasão" de espaços, e de outro poderia haver uma certa "capacidade/incapacidade" técnica. De aliados potenciais para o enfrentamento, podem ser criadas situações de oposição, conflito e pouca colaboração e parceria. Se isto acontece, perde a escola, perde o ensino e a formação, perde a sociedade.

Um outro paradoxo, intrínseco à própria atividade docente, refere-se à natureza da relação que estabelece a fim de atingir seus objetivos. Em outras palavras, para acompanhar seus alunos e fazer com que se integrem em suas atividades, exige-se dos professores uma proximidade e envolvimento com seu objeto de trabalho: o aluno. Assim, decorre daqui aquela idéia de que cabe ao professor além de ensinar, outras habilidades ligadas ao plano afetivo-emocional, além da representação da profissão como "cuidadora". Desta forma,

deparamo-nos com um contexto que cria expectativas de que a atividade docente seja uma espécie de prolongamento das atividades de cuidado que acontecem no espaço doméstico. Todavia, isto vai trazer repercussões diferenciadas se o docente é homem ou mulher: no caso daquele, podem acontecer restrições ou distanciamentos nas interações com seus estudantes; no caso destas, o "normal" seria que se submetessem e aceitassem este papel e esta expectativa. Acrescente-se, aqui, também, o fato de que a atividade docente é uma atividade em que não há separação entre espaço público e espaço privado, constituindo-se em uma grande e perversa característica do trabalho docente: ao começar, esse trabalho nunca acaba e sempre invade a vida privada e as relações familiares e afetivas no espaço íntimo.

Poder-se-ia, neste momento, indagar se o quadro da vida e das atividades cotidianas do professor(a) mudou, ou, em outras palavras, o que teria mudado e o que teria permanecido?

Temos dois fenômenos que ajudaram a mudar a realidade de trabalho do professor.

O primeiro refere-se à chamada Democratização da clientela escolar, acontecida a partir da década de 1990 e que trouxe alguns reflexos para a escola e sua relação com o entorno social. As escolas voltaram-se para a sociedade em um movimento de uma espécie de abertura ampliada, tendo porém a qualidade e os métodos de ensino se deparado com algumas ameaças. Os resultados acontecidos foram: a) a criação de inúmeros cursos noturnos, de supletivos, de cursos de complementação e de requalificação; b) o aumento de alunos nas salas de aula, havendo superlotação nas salas e duplicação de jornada de trabalho para os professores; c) não houve um aumento correspondente nos recursos humanos e materiais

Concomitantemente, dá-se o segundo fenômeno, o da chamada Expansão da Escolarização, que, infelizmente, não implicou em oferecer uma educação de qualidade para os setores populares. Para os setores mais pobres a escola acabou tendo como função alguns aspectos interessantes, embora preocupantes: ser um prolongamento dos cuidados da família; poder proteger os mais fracos; ocupar o "tempo

Falar sobre os desafios, dificuldades e dilemas vividos pelos docentes em sua vida, significa compreender quem é este ator social e que tipo de relações estabelece, a fim de podermos situá-lo, de um modo concreto e claro, em sua existência, social e historicamente determinada



ocioso" das ruas; atender as necessidades básicas, como alimentação e bolsa-escola.

E, o que haveria mudado?

Nesse cenário poderíamos dizer que algumas condições importantes para a vida cotidiana do docente mudaram: a) a realidade de trabalho das escolas e suas relações com os docentes; b) os alunos não são mais os mesmos de antigamente, seja nas motivações e expectativas para com a escola, o ensino e aprendizagem, e para com os docentes; c) o reconhecimento e valor sociais que havia anteriormente em relação à escola e aos docentes já não são mais os mesmos, e nem os docentes se sentem valorizados, e nem sempre expressam isto ou mesmo sua insatisfação para com isto; e d) as expectativas em relação ao papel e função da escola também mudaram (que prioridades deve dar a escola hoje, no mundo contemporâneo? Seria ensino/produção de conhecimento? Ou deveria priorizar a formação cidadã? Ou deveriam ser ambas, e se o fosse, que critérios deveria ter para definir as sequências e que tipo de educação iniciaria o processo de formação?)

Que Repercussões Psicossociais para o Professor em sua Vida?

Neste contexto e diante de um mundo com inúmeras e rápidas mudanças, produzindo inclusive mudanças na forma como a escola tem sido valorizada, ao lado das "novas" funções assistenciais da escola, em detrimento de seu valor precípuo de ensino e conhecimento, poder-se-ia dizer que os professores têm se sentido perdidos, no sentido psicossocial. Os docentes perderam algumas referências fundamentais sobre seu trabalho, sua vida e as relações com seu trabalho. Deparam-se, assim, cotidiana e constantemente, com quatro indagações que estão na base da realização de seu trabalho e de suas relações com ele.

Em cada um destes momentos deparam-se com dúvidas, incertezas, receios e ambigüidades para os quais nem sempre encontram guarida, e muitas vezes também não as identificam, ou até mesmo não consideram ou necessário, ou importante ou merecedor de ser revelado aos pares, com medo de sofrerem apreciações negativas, como se tais dúvidas pudessem revelar fragilidades de sua parte. Este é o círculo perverso e ardiloso das naturalizações da vida cotidiana, que trazem como resul-



As escolas voltaram-se para a sociedade em um movimento de uma espécie de abertura ampliada, tendo porém a qualidade e os métodos de ensino se deparando com algumas ameaças

tado negativo uma descrença em si mesmo, um receio de comunicar suas dúvidas, uma não confiança no outro, mesmo que seja um amigo e que possa estar vivendo os mesmo dilemas, e com isto, as relações interpessoais passam a ser vistas e vividas como ameaçadoras. Instaura-se, assim, uma sensação de estar sozinho e de não poder compartilhar com seus pares profissionais e de amizade, ao lado das próprias incertezas quanto ao emprego, trabalho e manutenção de seu salário (Freitas, 2003) Estes quatro eixos de indagações referem-se aos dilemas enfrentados quando do processo de elaboração de seu trabalho, a saber:

a) perguntam-se sobre o que devem saber e conhecer, para que possam depois transmitir aos seus alunos.

b) indagam-se, então, o que devem ensinar a seus alunos, pressupondo-se aí que devam ter critérios para selecionar entre o que será e o que não será ensinado;

c) deparam-se com o como devem ensinar, apontando para um domínio e conhecimento de estratégias e de sua eficácia sobre diferentes situações de ensino e aprendizagem; e

d) finalmente, perguntam-se sobre como devem avaliar o que ensinaram para saber se, de fato, seus alunos aprenderam.

As etapas de encontro de alternativas e de enfrentamento aos dilemas psicossociais presentes nos processos apontados, acima, nas quatro indagações temáticas anteriores, revelam parte do processo

psicossocial de compreensão sobre como o docente se sabe (se percebe e se reconhece) sendo professor e como ele se mantém acreditando ser professor. Isto, então, nos remete a uma reflexão sobre a Identidade Psicossocial deste docente que está sendo construída, fortalecida, mudada e que pode, ou não, resistir aos inúmeros dilemas e desafios cotidianos. (Freitas, 2002; Castells, 2000)

Que conflitos são vividos no cotidiano?

Caminhando numa direção mais ampla do trabalho docente e de suas repercussões nas diferentes relações que estabelece, poderíamos, neste momento, falar de quatro tipos de conflitos, não excludentes entre si, e que o vão acompanhando.

Um primeiro conflito, já abordado anteriormente, refere-se aos intentos da desfeminização e sua relação com as novas exigências e demandas sociais. Trata-se das demandas derivadas da junção dos três conhecidos fatores, competência, qualidade e eficiência especialmente dirigido às novas demandas do Mundo do Trabalho, que acabam por exigir que, cada vez mais, a professora mulher se distancie daquela idéia de professora "mãe dedicada e paciente". Com isto, ela tem de dividir seu posto de trabalho com homens e, portanto, competir com mais gente, sendo exigido dela que seja mais líder, mais agressiva, mais racional e mais competitiva; e que assuma postos de chefia e enfrente a competição. Do lado do docente masculino, o homem professor entra em um terreno novo e numa dinâmica muitas vezes estranha para ele e nem sempre avaliada como positiva por ele, seja pelas habilidades de maior interação e compreensão, seja por ter de dar mais feedback, seja por se inserir num terreno considerado, preconceituosamente, de exclusividade feminina, vendo-se, erroneamente, ameaçado em sua virilidade.

Outro conflito, também já mencionado, refere-se à ambigüidade aproximação-distanciamento que a atividade docente exige quando da relação para com o objeto de trabalho (aluno). Alie-se, aqui, todos os sofrimentos a que se vê submetido o professor quando percebe os distanciamentos entre seu mundo e o mundo de seu aluno, no con-

texto do ensino e seus conteúdos. Será que seu aluno aprendeu? E, mesmo aprendendo, o que isso servirá para a vida desse aluno? E como saber se servirá ou não?

Neste embate de indagações o docente começa a fazer uma espécie de balanço entre "o quanto se envolve e se implica" e (x) "o quanto isto produz efeitos e resultados positivos" para o aluno e sua vida. Cria-se, assim, um campo fértil para que o professor possa começar a duvidar de si mesmo, em termos de sua competência profissional. É, aqui, que cotidianamente ele se coloca à prova nesta relação com seu objeto e os frutos obtidos. Abre-se o caminho para uma crucial e lancinante pergunta que todos acabam por fazer, mesmo que silenciosamente: "Vale a pena tanto esforço e tanto sofrimento?" Portanto, de um lado, dúvida de sua competência e sofre; de outro, indaga se quer continuar, e, por fim, corre o risco de ficar com um antecipado gosto amargo de fracasso !!

Acompanhando este quadro de incertezas, à medida que o cotidiano vai lhe cobrando respostas e atitudes, o docente também vive um outro conflito, mesmo que possa não ter clareza quanto a isso, representado pela oposição entre o Mundo e os Valores que a Escola propugna, de um lado, e o Mundo e os Valores que o Aluno vive, em sua casa, na rua, no seu cotidiano, de outro. Tratam-se das inúmeras confrontações que acontecem entre dois mundos e culturas, com valores e significações diferentes, tendo na figura do professor o principal mediador. Deparam-se com as diferenças crenças e significados, desde a idéia da escola como "redentora" das mazelas sociais, passando pela concepção de que a escola pode fazer as pessoas serem mais "educadas" até no trato pessoal, até a escola como um espaço supérfluo, já que há um incentivo ao hedonismo imediato e presentificado, especialmente nas gerações mais jovens.

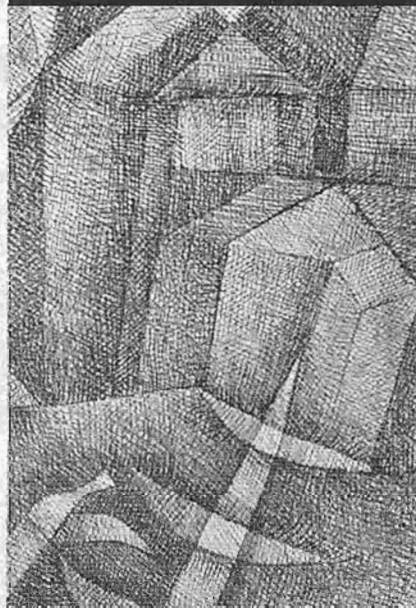
E nesta contínua e cotidiana mediação encontramos o docente – com seu Mundo e seus Valores –, que nem sempre recebe ou recebeu uma formação dirigida a este tipo de enfrentamento.

Finalizando, poder-se-ia dizer que o docente vive um conflito, nem sempre manifestado e suportado no dia a dia. Inúmeras devem as vezes em que o docente se indaga se está sendo um bom professor,

especialmente quando percebe que seu trabalho pouco ou nada muda a situação? Em outros momentos, quando por exemplo envereda pelo caminho da educação cidadã, também, se indaga em que aspectos seu trabalho se diferencia do trabalho de um leigo e se justifica como sendo de um professor. Sintetizando, com base em que aspectos o professor diz a si mesmo que é um bom professor, que é competente e que está certo em seu caminho? Estas indagações podem revelar incertezas e, ao mesmo tempo, podem mostrar que o docente pode, perversamente, se submeter a definições exógenas e estranhas ao seu trabalho para dizer o que é bom e o que é ruim. Permitir e acatar estas definições além de não corresponderem à dinâmica e à realidade da atividade docente, revelam um grande desconhecimento sobre a complexa diversidade das inúmeras realidades educacionais que vivemos em nosso país; sem se falar também de um completo desconhecimento e desrespeito para com os processos de construção da identidade psicossociais dos profissionais.

Da perspectiva dos processos psicossociais, compreendendo o Homem como autor e ator de sua própria história cotidiana, e, por conseguinte, com capacidades coletivas de transformação das suas con-

O docente também vive em outro conflito, mesmo que possa não ter clareza quanto a isso, representado pela oposição entre o Mundo e os Valores que a Escola propugna, de um lado, e o Mundo e os Valores que o aluno vive, em sua casa, na rua, no seu cotidiano



dições e relações sociais (Lane, 1983; Martín-Baró, 1987) deveríamos considerar a identidade – em nosso caso, aqui, a do professor – como em contínua mudança e sofrendo transformações derivadas das condições objetivas e subjetivas de sua existência. Isto significa que passaríamos a não vê-la mais cristalizada, mas sim sendo passível de alterações e cujos conteúdos e características poderiam estar dirigidos a propostas coletivas e voltadas para a construção de relações mais dignas e solidárias (Freitas, 2002)

Se adotarmos este referencial analítico que nos permita compreender os diferentes dilemas, receios e ambigüidades como derivados da vida concreta das pessoas, mas que têm uma repercussão peculiar em cada indivíduo, porém podendo ser alterado, estaremos acreditando em possibilidades de mudança e integrando programas comunitários de melhoria de vida e de relações.

Assim, poderemos entender o que faz com que alguns continuem acreditando que devem lutar e mudar, e outros acabem desistindo, e que isto não se trata de uma questão individual e muito menos de personalidade. Ao fazer isto, teremos possibilidade de nos depararmos com pelo menos quatro sub-produtos nas ações sociais: descobriremos que outros sociais também vivem situações e desalentos semelhantes; constataremos que não se trata de um problema ou questão individual ou de (in)capacidade nossa; ao percebermos que há outros assim em situações semelhantes, vamos deixando de nos envergonhar com nossas dificuldades e medos; e, começamos a ver possibilidades de mudanças, não mais sozinhos, mas em ações coletivas com nossos pares ou referências sociais.

Esta é a perspectiva psicossocial dos trabalhos da psicologia social comunitária latino-americana (Freitas, 2002).

Docente, Educação e Comunidade: Reflexões sobre o Quê Fazer?

Tecer estas reflexões sobre a vida do professor, nos dias de hoje, à luz das contribuições da Psicologia Social Comunitária poderiam apontar para alguns caminhos, em relação a pelo menos três dimensões que nos parecem fundamentais.

Uma primeira dimensão refere-se à

própria vida cotidiana do professor e suas relações concretas no trabalho, na família, junto aos pares e inclusive aos seus projetos e sonhos de vida, como profissional, como cidadão, como ser humano. Ou seja, não é mais possível considerar os sucessos ou avanços de seu trabalho como um caso de personalidade, traço ou temperamento. Fazer isto é desconsiderar o caráter social e histórico de nossa condição humana, sem se falar no fato de que estaríamos atribuindo toda a responsabilidade ao professor ou ao aluno, seja pelos avanços ou pelos recuos daquilo que a educação fizesse, desviando a análise das condições concretas de vida de trabalho e das políticas em que o Estado é responsável.

Um segundo aspecto refere-se à necessidade, cada vez maior, de serem elaborados, de maneira conscienciosa, crítica, comprometida e conhecedora da realidade sócio-histórica de nosso local de atuação, Programas de Capacitação Político-Profissional para o corpo docente e técnico das instituições escolares, formais e não formais, para que possam implementar um conjunto de ações psicossociais e políticas no cotidiano das relações educacionais. Fala-se, aqui, da necessária capacitação político-profissional que deveria ser um aspecto constante nos trabalhos docentes. Isto significa estarmos pensando em ações – baseadas numa boa e relevante formação política e social - que envolvam todo o quadro de técnicos, funcionários, docentes - além da própria comunidade na qual a escola está inserida - para o enfrentamento de inúmeros problemas que têm adentrado o cotidiano escolar e que se constituem em problemáticas que vão além da relação ensino-aprendizagem, no sentido restrito (Freitas, 2002, 1998). Em outras palavras, inúmeros são os relatos de contextos e dinâmicas educacionais em que se delega ao docente, mesmo que silenciosamente, a responsabilidade de "fazer algo" (mesmo que este algo nunca tenha sido discutido e nem tenha sido previsto em seu processo de formação profissional) quanto a, por exemplo, gravidez das jovens, situações de tráfico de drogas, violência, ameaças, indisciplina, medo nas relações e formas variadas de intimidação, além do desrespeito nas interações e as diversas formas de competição e desconfiança entre os colegas.

E, um terceiro aspecto, refere-se à necessidade das Políticas Públicas em Educação deverem contemplar, de modo intrínseco aos seus programas e compromissos, a vida cotidiana dos docentes, compreendida sob a perspectiva dos processos psicossociais, como por exemplo a construção da identidade, as formas de participação e os processos de conscientização (Freitas, 2002). Isto poderá subsidiar análises a respeito das distintas dinâmicas responsáveis pelas formas de explicação, legitimação e naturalização da vida cotidiana, a fim de que possam ser identificados momentos, contextos e processos de resistência a esse tipo de submissão e fatalismo no dia a dia das atividades e da vida dos professores apontando assim para um programa educacional-comunitário que tenha como mote as relações de ensino e as relações de solidariedade nas diferentes dinâmicas comunitárias. (Freitas, 1996).

- 1 A autora agradece ao SISMMAC a possibilidade de publicação deste material. Contatos pelo e-mail: fquintal.pscom@terra.com.br

BIBLIOGRAFIA

- Castells, Manuel. *O Poder da Identidade*. Paz e Terra, São Paulo, 2000.
- Codo, Wanderley & Sampaio, J.Jackson C. *Sofrimento Psíquico nas Organizações*. Saúde Mental e Trabalho. Vozes, Petrópolis, 1995.
- Freitas, M.F.Quintal de. Contribuições da Psicologia Social e Psicologia Política ao Desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária. *PSICOLOGIA & SOCIEDADE/ABRAPS0*, 8 (1), 1996, pp. 63-82.
- Freitas, M.F.Quintal de. Novas Práticas e Velhos Olhares em Psicologia Comunitária. Uma Conciliação Possível?. In L.Souza; M.F.Q.Freitas & M.M.P.Rodrigues (orgs.) *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, pp. 83-108.
- Freitas, M.F.Quintal de. Intersecciones Entre Sentido de Comunidad y Vida Cotidiana: Posibilidades para las Prácticas de la Psicología Social Comunitária. In *Cuadernos de Psicología Social, Políticas, Sujetos y Resistencias – debates y críticas em psicología social*. Compilación de Isabel Piper. Universidad ARCIS, Editorial ARCIS, Santiago de Chile, 2002, pp. 293-207.
- Lane, S.T.M. *O Que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1986
- Lane, S.T.M. *Psicologia Social. O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997, 11ª edição