

Revista
Chão da Escola





Revista
Chão da Escola

Revista do Sismmac nº 6 - Outubro de 2007

SISM MAC



Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

Publicação periódica anual
Edição nº 06 - Outubro de 2007

ISSN 1980-4679

Conselho Editorial

Ana Lorena de Oliveira Bruel
Andrea Barbosa Gouveia
Ângelo Ricardo de Souza
Beatriz Schelbauer do Prado Gabardo
Márcia Barbosa Soczek
Regina Sheibe
Sônia Guariza de Miranda

Revisão: Ana Denise de Oliveira, Beatriz Gabardo,
Glacelise Brites, Luiz Herrmann e Simeri Calisto

Jornalista Responsável: Luiz Herrmann (DRT-PR 2331)

Diagramação e Arte-final: CG Studio Art (41-3026-0630)

Impressão: Editora e Gráfica Popular



Tiragem de 5 mil exemplares

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

Al. Dr. Muricy, 54, 10º and., Centro,
Fone/fax (41) 3225-6729,
80.010-120 - Curitiba, Paraná

www.sismmac.org.br - sismmac@onda.com.br

Coordenação Política:

Alda do Perpétuo M Sampaio (Sismmac)
Diana Cristina de Abreu (Sismmac)
Glacelise Cordeiro Brites (Sismmac)

Coordenação de Formação:

Beatriz Schelbauer do Prado Gabardo (Sismmac)
Simeri de Fátima R. Calisto (Sismmac)

Coordenação Institucional:

Ana Denise Ribas de Oliveira (CEI Antônio Pietruza / Sismmac)
Loreci Khun Corsi (EM Papa João XXIII)

Coletivo das Coordenações:

Adriana Mensa da Silva (EM Papa João XXIII)
Clarice Pante (EM dos Vinhedos)
Elenise Regina Cesário da Silva (aposentada)
Geovane de Oliveira Leite (CMEI Dalagassa)
Ivana Maria Christoffoli (CAIC Bairro Novo)
Márcia Barbosa Soczek (EM Nice Braga)
Maria Aparecida da Silva (EM Joana Raksa)
Maria Emília Martins (EM Colônia Augusta)
Teresa Bilobran de Lima (CEI Raoul Wallemberg)

Conselho Fiscal

Cláudia Maria Daufenbach (aposentada)
Cláudia Regina BD Moreira
Douglas Danilo Dittrich (EM Sady Souza)
Joselis Graciano (EM Eny Caldeira/ EM Theodoro de Bona)
Lucélia Gomes de Carvalho (EM Jornalista Arnaldo Alves da Cruz)
Máira Beloto de Camargo (CEI Ulisses Guimarães / CEI Bela Vista)
Pedro Rodrigo de Andrade (CAIC Bairro Novo)
Suzana Andréia Galeazzi (EM Pró-Morar Barigüi)

Apresentação

"O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens."

Demerval Saviani

Comentando a avaliação da Capes sobre o nível das pós-graduações no Brasil, o ministro da Educação Fernando Haddad mostrou-se contente com o resultado que coloca o país à ponta na América Latina e entre os quinze primeiros no mundo em produção científica.

“Respondendo por cerca de 2% da produção científica mundial. O Brasil tem seu lugar garantido no rol das nações desenvolvidas nas ciências. O desafio é transmitir isso para a educação básica e para o mundo da produção”, disse Haddad.

O magistério municipal de Curitiba já aceitou há muito o desafio de agir como elo de condução do conhecimento entre a academia e o chão da escola, em via dupla. Não é por acaso que esta revista Chão da Escola circula pelo sexto ano consecutivo, com artigos de professores universitários e dos diversos níveis da Educação Básica, refletindo a sua realidade a partir de bases científicas.

O esforço reflexivo desses educadores agora é reconhecido pelos órgãos oficiais. A sua indexação e registro com ISSN – Inter-

national Standard Serial Number (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas), na biblioteca do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – demonstra a seriedade do trabalho dos profissionais da educação.

Esta edição traz importantes reflexões a todos os profissionais preocupados com a reconstrução da práxis pedagógica. “Como educadores e educadoras somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos dia e noite por uma escola em que falemos com e aos educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (Freire, 1997; p 92).

O conteúdo desta edição retoma algumas discussões recorrentes e fundamentais para a educação, como a avaliação da aprendizagem, diversidade racial na prática escolar, a desistência e resistência no trabalho pedagógico, a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico, o dilema da classe especial, os valores humanos na educação física, e a reflexão crítica com a volta da democracia nos anos 80.

Esses pensamentos instigantes formam um suporte importante para transformar a realidade. Mas, a escola pública almejada só construiremos na ação. Por isto, o Sismmac – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba – articula também a luta política, com ações que promovam a escola pública, gratuita e universal. Queremos que seja plural e tenha qualidade, inserida numa sociedade justa e muito menos desigual.

Este trabalho fazemos em conjunto no dia-a-dia, grupos de estudos e em seminários, com intervenção no Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e participando da luta nacional com CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Desta forma a revista Chão da Escola constitui-se em espaço legítimo de defesa da educação pública.

A todos que tiverem acesso a esta leitura, desejamos que seja profícua e auxilie no trabalho pedagógico.

A direção do Sismmac



Índice

Avaliação da aprendizagem: concepção, trabalho docente e cultura escolar <i>Aline Chalus Vernick Carissimi</i>	09
O racismo à flor da pele: Mito da "Democracia Racial" <i>Fabíola Beatriz Franco de Sousa</i>	13
Desistência e resistência no trabalho pedagógico <i>Andréa R. Caldas</i>	17
A formação continuada dos professores da escola pública <i>Kátia Cristina Dambiski Soares</i>	21
O dilema da classe especial em uma escola regular <i>Andressa Biscouto Wall</i>	28
Trabalhando os valores humanos por meio dos jogos cooperativos <i>Veridiana Dallarmi Pellanda</i>	31
A redemocratização e o florescimento do pensamento crítico <i>Márcia Maria da Silva</i>	37
Movimentos na Educação Infantil e suas relações com a Educação Física <i>Peterson Lessnau Viana</i>	40



Avaliação da aprendizagem: concepção, trabalho docente e cultura escolar

Aline Chalus Vernick Carissimi

A avaliação da aprendizagem escolar constitui-se como fator de uma prática educativa, capaz de mudanças efetivas no interesse do êxito do processo de aprendizagem para todos os alunos. Desta forma, é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, não se submetendo a mero juízo de valor ou aferição dos sucessos ou fracassos do educando; precisa ser urgentemente compreendida como um conjunto de possibilidades de intervenção que busca orientar o fazer pedagógico docente.

Breve concepção de avaliação

A definição de avaliação pode ser buscada em primeira instância na LDB, Lei nº 9394/96, que em seu artigo 24, inciso V, assim dispõe a respeito da avaliação escolar:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;*
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.*

Não obstante as evidentes contradições do texto legal em termos de concepção de avaliação, é possível afirmá-la como busca de subsídios para o educador, visando atender as necessidades de seus alunos.

Para Hoffmann (1995, p. 117), ontologicamente, avaliação, em quaisquer circunstâncias, é mediação entre uma situação dada e o seu progresso ou avanços.

avaliação mediadora é aquela que leva o professor a analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritos ou outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta das melhores soluções ou a confirmação de hipóteses preliminarmente formuladas.

A avaliação oportuniza ao professor rever e aprimorar sua prática pedagógica, no que se refere aos conteúdos e formas, de maneira que possa acompanhar o processo de apropriação do conhecimento, ajudando o aluno a crescer na sua autonomia, numa relação de reciprocidade e formação acadêmica e, em última instância, humana.

É neste sentido que Perrenoud propõe que os resultados do processo avaliativo sejam tomados como ponto de partida, como subsídios para que o professor possa criar novas situações de aprendizagem que possibilitem, num *crescendum*, a formação do educando. (PERRENOUD, 1999).

A partir desta lógica cabe ao professor avaliar, não só a compreensão dos conteúdos, mas também a compreensão da

realidade, a determinação, a persistência, o interesse, a participação e o entusiasmo dos alunos. “Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, em outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as duas dificuldades de compreensão da tarefa” (PERRENOUD, 1993, p. 180).

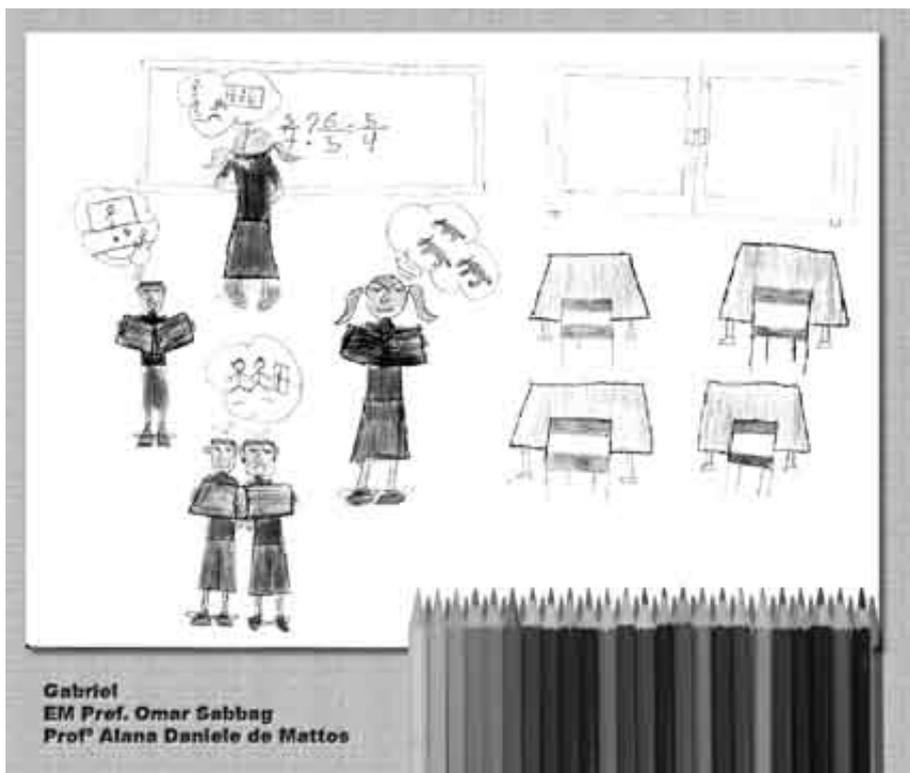
Assim é que podemos afirmar com Perrenoud (1993, p. 177):

O professor que constata que uma noção não foi entendida, que as suas instruções não são compreendidas ou que as atitudes e os métodos de trabalho propostos não resultam, renunciará o problema desde o início, renunciará a determinados objetivos de desenvolvimento para se debruçar sobre os fundamentos, modificará a sua planificação didática, etc.

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, implica uma análise, um diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos. Neste sentido, precisa ser um processo contínuo e cumulativo, como prevê a legislação.

Na prática escolar, nem sempre ela apresenta essas características; muitas vezes o professor avalia seus alunos para prestar contas ao sistema educacional em que está envolvido, e não para perceber dificuldades a superar no processo pedagógico.

Conforme Perrenoud (1999, p. 24) “Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educacional”.



uma vez que, somente repensando estas mesmas técnicas, o educador poderá reorganizar sua prática e levar os alunos a aprenderem de fato os conteúdos que são necessários para a sua formação enquanto cidadãos de uma dada sociedade.

É preciso que o professor faça a articulação entre o saber teórico e o saber prático, entre o conteúdo e a condição de existência do indivíduo. O “como ensinar”, que aqui se refere à questão metodológica, torna-se parte importantíssima no processo educativo, desde que se ligue a outros elementos. Ou seja, todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem são importantes e se complementam.

O encaminhamento didático-pedagógico muitas vezes é visto como prática neutra no processo educativo. Porém, ele possui seu caráter político no que se refere ao compromisso do professor com a efetiva apropriação do saber pelos alunos, saber este que também não é neutro, mas vincula-se ao propósito de formação de cidadãos, no melhor sentido sócio-político desta palavra.

A relação professor-aluno também permeia o trabalho docente. A compreensão de um sujeito pelo outro é tarefa complexa, porém necessária. No âmbito escolar é ainda mais necessária, pois torna-se essencial para o bom andamento do processo educativo a capacidade do professor em lidar com os estudantes e ser aceito por eles.

Hoje se discute muito a importância da afetividade nesta relação, pois o ato de ensinar com qualidade e êxito, muitas vezes exige do educador a conquista dos educandos. Tal conquista não é alcançada de qualquer forma. Exige paciência, persistência e conhecimento da sua necessidade para a efetivação do binômio ensino-aprendizagem.

A avaliação, como parte fundamental do trabalho docente, é muitas vezes uma das tarefas mais difíceis para o professor e frequentemente comporta sérios equívocos: não é prática da maioria dos educadores avaliar a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes a avaliação torna-se um instrumento de medir o que o aluno foi capaz de aprender. Mede-se o produto e não o processo e, mesmo assim, de posse dos resultados – do produto ou do processo –, não se sabe o que fazer para superar as dificuldades do aluno.

Há que se concordar com Freire que a prática docente crítica implica na necessidade de se pensar certo, envolvendo movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o

O mesmo autor ainda discute o conceito de excelência escolar, afirmando que, muitas vezes, ela é confundida com resultados, com indicadores de êxito, quando, na verdade, tal excelência nada tem a ver com os resultados das avaliações de uma determinada escola. Ela está presente no dia-a-dia escolar, como uma construção coletiva, e não como uma idealização a partir de julgamentos de medida. (PERRENOUD, 1999).

Tendo em vista o conceito de avaliação aqui delineado, importa juntá-lo a outros elementos do trabalho pedagógico, definidos num projeto educativo, por sua vez articulado a uma concepção de educação e de sociedade.

Encaminhamento didático-pedagógico e avaliação: especificidades do trabalho docente

Para versar sobre o trabalho docente e a especificidade deste trabalho, precisa-se primeiramente compreender o que é o homem. Segundo Saviani (1992, p. 19-20), é um “ser social, capaz de transformar a natureza para garantir a sua existência, através do trabalho, o que o diferencia dos outros animais” e a educação como um “fenômeno próprio dos seres humanos (...), referindo-se à produção do saber, ao conjunto da produção humana”.

Compreende-se, neste contexto, a

escola como especificamente responsável pelo processo de socialização do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Sendo assim, o trabalho do professor frente aos desafios que lhe são colocados, relaciona-se diretamente, tanto à formação epistemológica dos educandos, quanto a busca da transformação da sociedade em que estão inseridos.

Desta forma, o professor passa a ser um sujeito histórico de transformação, no sentido em que “dá vida” às concepções teóricas, de maneira a garantir a apropriação do saber historicamente produzido pelo homem, com vistas a oferecer aos alunos condições para atuarem como agentes transformadores da realidade.

Segundo Vasconcellos (1998, p. 105), “o professor é o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Deve assumir seu papel de sujeito histórico de transformação da realidade escolar, articulado à realidade social mais ampla”.

A prática de ensino do professor requer que ele conheça e elabore diferentes meios para que o processo ensino-aprendizagem se efetive. A metodologia, a forma de ensino empregada pelo docente na sala de aula é, na verdade, a ponte entre os saberes científicos que ele possui e a sua apropriação pelos educandos.

O domínio das diferentes técnicas de ensino é fundamental ao trabalho docente,

pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996).

Sendo assim, passa-se a discutir a necessidade do docente de se debruçar sobre a práxis pedagógica quando realiza seu trabalho, tomando como elemento essencial a relação entre os conhecimentos teóricos ou científicos e a prática.

Não basta apenas fazer as relações entre a teoria e a prática. É importante refletir acerca de qualquer situação problema, pois nada poderá ser resolvido ou compreendido se não forem realizadas insistentes reflexões. Além de constatar um problema, é preciso identificá-lo, buscar suas causas e apontar soluções. Assim, o pensar permite um movimento de reflexão-ação, e isto é de extrema importância para a teoria educacional, pois muitas situações ou práticas não permitem soluções imediatistas.

Segundo Saviani (1985, p. 23):

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.

Freire afirma que a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressista deve estar em favor da autonomia dos educandos. Sendo assim, formar é muito mais do que puramente treinar e ensinar é criar possibilidades em torno do educando. (FREIRE, 1996).

Eis que nesse contexto a avaliação é fundamental para que o professor possa, a partir de seus resultados, engendrar tais possibilidades.

Da cultura da sociedade à cultura da avaliação

A sociedade contemporânea está passando por inúmeras transformações nos campos político, econômico, social e cultural devido à novas formas de gerenciamento do espaço público, aos avanços tecnológicos e à crescente interdependência entre diferentes países, seja na economia, política ou cultura.

Diante desse contexto, o espaço escolar não mais desempenha papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação, assim como, está deixando a desejar na tarefa que lhe é própria: dar subsídios para que os sujeitos entendam e atuem nesse contexto.

Na sociedade capitalista há uma complexidade de relações, com grande diversidade e desigualdades sociais aprofundadas, segundo Dowbor (1997, p.28), pelo “impacto do progresso tecnológico, da globalização, da urbanização, das polarizações e do novo papel do Estado”.

O homem, ser social, é individualizado, ora explorador, ora explorado e, neste caso, tem que se tornar competitivo para atender às necessidades dessa sociedade e poder sobreviver. Ao ser submetido às leis do mercado que regem esta sociedade, o homem é privado de sua humanidade, sendo tratado como coisa.

Essa sociedade é justificadora de uma cultura avaliativa que exclui, que encara com normalidade a exclusão, a meritocracia, a competitividade e a individualidade. Nesse sentido, os elementos que participam da educação estão sendo repensados. Entre eles, a avaliação.

Para discutir a avaliação empregada no cotidiano escolar, é preciso conhecer do que é feita a prática pedagógica desenvolvida pela escola, ou seja, que cultura permeia a escola. Quem são os professores? E os alunos? O que entendem por avaliação os sujeitos que participam da ação educativa? Como se dá a avaliação? A que tem servido?

Muitas questões polêmicas cercam a instituição escolar e, certamente, explicá-las

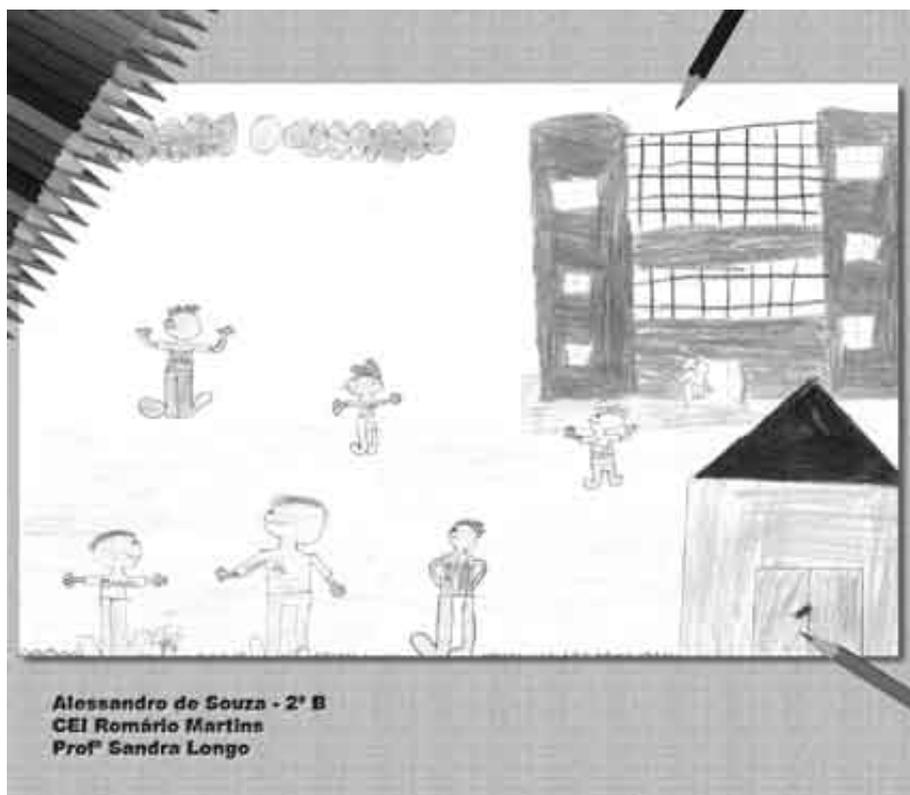
é trabalho complexo, mas não é possível discorrer sobre as diferentes práticas que nela se desenvolvem, entre as quais a avaliação, sem tentar ao menos se aproximar da cultura que envolve o fazer escolar.

Segundo Libâneo (2001, p. 83):

Sabemos que o trabalho nas escolas se defronta com características culturais dos alunos, que afetam sua participação nas aprendizagens. Também os professores são portadores de características culturais – seus saberes, seus valores, e seus quadros de referência, as formas com que lidam com a profissão – que marcam fortemente as práticas pedagógicas docentes. Mas o que se quer destacar aqui, é que as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola (como se poderia falar, também, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), afetando tanto professores quanto alunos.

É importante uma análise da profissão docente, sua formação política, e ainda a precarização das condições de trabalho na escola pública. Enfim, compreender quem é o professor.

Sendo assim, pensar a formação do professor e a necessidade dela é fundamental. É preciso refletir sobre sua formação intelectual, e principalmente política, no



sentido de constituir um sujeito comprometido com a transformação da sociedade e com atuação consciente no âmbito escolar.

A necessidade de se buscar essas contradições aponta para a formação de um intelectual como proposto por Gramsci, orgânico, no sentido de resgatar a historicidade do homem e propor enfrentamento da relação cultural e política presentes na sociedade (GRAMSCI, 1989).

Desta forma, o professor precisa ter em sua formação profissional, seja ela inicial ou continuada, subsídios que permitam a reflexão de sua condição política e profissional, que desvelem uma postura intelectual autônoma frente a questões como relações de poder e de produção, de divisão de classe e social, de capitalismo, de reprodução cultural e social, de ideologia, além de discutir movimentos de conscientização, de libertação, entre outros.

É necessário compreender que não se pode deixar de refletir também sobre os processos produtivos, a tecnologia e a ciência, no sentido de que são fundamentais para se desenvolver possibilidades de humanização do próprio trabalho, numa perspectiva cidadã, e de conscientização para a necessidade de luta e de resistência.

Não menos importante do que refletir sobre as condições de cunho intelectual e político, é também perceber a importância do trabalho docente como forma de se repen-

sar e discutir o papel do professor na escola e suas relações com o aluno e sua cultura. Neste sentido, é comum que os professores tratem as diferenças culturais de forma a homogeneizá-las e promovam práticas educativas permeadas por uma pretensa neutralidade.

A avaliação da aprendizagem é vista muitas vezes desta mesma maneira, homogeneizada, neutra e empregada independente das características próprias de cada educando, de seu tempo de aprendizado e de sua condição de aprender.

Segundo apontam vários estudos a respeito da avaliação, muitos docentes não tiveram ou não têm formação que busque a compreensão e o desenvolvimento de práticas que abordem, entre tantas, a questão do desenvolvimento individual de seus alunos, e isso acaba muitas vezes resultando no tão temido fracasso escolar.

Sendo assim, é preciso pensar em estratégias que permitam a alunos e professores compreenderem o que entendemos por cultura escolar; a utilização desta compreensão nos currículos escolares, o uso de práticas pedagógicas, inclusive avaliativas, compatíveis com a realidade escolar e do aluno, e do papel da formação professor na superação do fracasso escolar.

Para que seja possível desenvolver ações que rompam com o fracasso escolar é preciso que a comunidade escolar pense

nos alunos como sujeitos diferentes entre si. Diferentes na forma de aprender, diferentes nas suas culturas e modos de agir, diferentes nas formas de pensar e ver o mundo.

É preciso que a escola saiba fazer das diferenças sociais e culturais elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania comprometida com a diminuição das desigualdades sociais e com a emancipação das camadas populares. É necessário que o docente se assuma também como sujeito da produção do saber, convencendo-se de que ensinar é criar as possibilidades para a sua produção ou construção.

Concluindo os apontamentos sobre a avaliação da aprendizagem, concorda-se com Vasconcellos (1995, p. 14), que descreve o problema da avaliação assim:

Percebemos que o problema da avaliação é muito sério e tem raízes profundas: não é problema de uma matéria, série, cursos ou escolas, é de todo um sistema educacional, inserido num sistema determinado, que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais cujos resultados colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como "filtros" de reinterpretação do sentido da educação e da avaliação. ✿

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: 1996.

DOWBOR, Ladislau. Os novos espaços do conhecimento. In: PINTO, Fátima C. F.; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva C. (orgs). **Administração Escolar e política da educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p.21-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Educação e Realidade. Porto Alegre: 1995

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica; In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993, p.171-191.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**; São Paulo: Cortez, 1985.

VANCONCELLOS, Celso dos S. O professor como sujeito histórico de transformação; In: VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Planejamento: plano de aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

Aline Chalus Vernick Carissimi é pedagoga da Escola Municipal Paulo Freire e do Colégio Estadual Benedito João Cordeiro, em Curitiba.

O racismo à flor da pele: Mito da “Democracia Racial”

Fabíola Beatriz Franco de Sousa

A escola é um espaço privilegiado de formação. É a instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura. No entanto, revela-se como um dos espaços de perpetuação do preconceito racial. Por isto, o papel desta instituição deve ir além de reproduzir o conhecimento, trabalhando com temas que envolvam a diversidade étnico-racial do nosso país.

Este estabelecimento de ensino tem papel muito importante no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação porque é responsável pela formação de cidadãos, que deverão ser capazes de conviver e compreender a diversidade cultural e histórica do Brasil.

Ao discutir a cultura afro-brasileira, infelizmente, devemos denunciar a existência “camuflada” do racismo em nossa sociedade, na maneira de piadinhas, novelas, cartazes, livros didáticos etc. Devemos também desvelar todos os aspectos que, de forma histórica, arraigaram o preconceito e o racismo no inconsciente coletivo, onde os estereótipos são tratados de modo banal. Se trabalhado nas escolas e tratado com maior ênfase e respeito, podem trazer futuramente resultados positivos no sentido de desconstruir o problema que há muito tem sido enfrentado pela raça negra. “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial” (MUNANGA. 2002. p.115).

Quando nos remetemos ao tema do mito da democracia racial devemos encarar a presença do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade.

Por isso, se fez necessário resgatar a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, suas crenças e sua maneira de se relacionar com outras pessoas. Acredito que o novo milênio testemunhará cada vez mais o surgimento da voz dos afro-brasileiros. Sua participação no processo de desenvolvimento humano vai, sem dúvida, demonstrar a força e o peso do seu potencial para superar os obstáculos da discriminação racial.

Se o modelo econômico e social atual é excludente, a lei 10.639, de janeiro de 2003, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos. Pede, sim, que se repensem as relações étnico-raciais presentes nas escolas, que têm a função de acabar com o modo reduzido de tratar da contribuição dos afro-descendentes em nossa cultura. Além disso, essa instituição deve evitar que no seu interior alunos negros sofram atos de racismo. Como já disse *Gabriel, o Pensador* na música *Racismo é burrice*, “o racismo passa em forma de piadas que teriam bem mais graça se não fossem o retrato de nossa ignorância”.

A finalidade deste artigo é promover discussões no interior da escola, que revelem a existência do racismo em nossa sociedade concebendo que ele faz mal para todo mundo e se manifesta de diferentes maneiras. Essa forma de tratar o ser humano deve ser eliminada e, se isto não acontecer, seremos eternamente uma sociedade discriminatória. É importante que o aluno compreenda que o povo negro possuiu uma história de trabalho, luta e resistência, considerando que todo esse passado não se limita à escravidão, mas que historicamente contribui na diversidade cultural brasileira.

O trabalho com a Educação e diversidade étnico-racial, mais especificamente com o tema racismo, em sala de aula, deverá trazer a proposta de que o papel dos professores não é de somente transmitir os conteúdos curriculares, mas o de organizar situações que conduzam os alunos à construção de uma aprendizagem significativa de forma natural e espontânea, que jamais será esquecida. Nenhum professor pode silenciar-se diante do sofrimento de um aluno que não é aceito pelo grupo por algum estereótipo. Devemos, sim, proporcionar momentos nos quais os alunos aprendam a importância da diversidade, pois, segundo Nilma Gomes, “o que nos faz semelhantes ou mais humanos são as diferenças”. Cabe à escola recuperar a importância do negro no processo de formação da sociedade brasileira, pois só assim podemos erguer a bandeira da igualdade racial.

“Na realidade brasileira o preconceito contra o negro é fabricado de forma sutil e eficaz, ressaltando-se: escamoteamento da discriminação racial através da falsa imagem de que não há racismo no Brasil, a omissão da história real do negro, disseminação de sentimento de culpa do negro, responsabilizando-o pela condição de indignidade e subvida (...)” (CHAGAS. 1987. p. 32) O principal desafio dos brasileiros, quando nos remetemos a esse tema é de superar a noção de que no Brasil não existe discriminação racial, e que nós, brasileiros, somos um povo pacífico e cordial é preciso encarar essa situação de frente, pois nenhum país do mundo está livre do preconceito racial. Devemos agir contra o racismo à brasileira, que se esconde por debaixo dos panos e nunca mostra sua verdadeira cara. Além disso, ele faz mal

para a toda sociedade e se manifesta de diferentes formas, através de atitudes discretas, sutis, mas também por agressões explícitas. “Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a raças distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada” (CARDOSO. 2000. P.26). Devemos ter em mente que o racismo é uma barreira que impede que a nossa sociedade seja mais justa igualitária e democrática, na qual todos sejam realmente considerados cidadãos. É necessário derrubarmos o mito da “democracia racial”, porque o racismo existe e deve ser encarado como uma situação injusta e cruel, sendo ele produto da nossa história, marcando assim o nosso convívio social.

Segundo Bento, a utilização do termo racismo subentende claramente que existem raças puras, que estas são superiores às demais e que tal superioridade, quando estabelecida, determina privilégio de uma raça sobre outra. “Parto da premissa de que nossa sociedade reproduz as desigualdades ao longo dos séculos com ampla participação da população, quer intencional, quer inconscientemente, seja através de ações discriminatórias ou da omissão frente às práticas discriminatórias. Dessa forma, uma reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e condutas é fundamental para entendermos as desigualdades raciais na sociedade brasileira” (BENTO. 1998. p.7).

Ser contra o racismo consiste em

aplicar medidas que diminuam o privilégio de ser branco, mas só isso não basta, é necessário igualar as condições no jogo social, pois deixar o racismo perpetuar como está é o mesmo que impedir a construção de uma sociedade/escola democrática. “A esta altura, podemos finalmente definir o que seja racismo: uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores” (BENTO. 1998.p.25).

Já a definição de discriminação, segundo documento Brasil, Gênero e Raça, lançado pelo Ministério do Trabalho, é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, sexo, idade, opção religiosa, orientação sexual e outros. Ainda segundo esse mesmo documento, preconceito é uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz das pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Se o racismo e o preconceito estão no campo das idéias, discriminação é uma atitude, isto é, implica sempre na ação de uma pessoa contra outra. A atitude de discriminar, de negar oportunidades e acesso, enfim, nega ao negro o direito de ser humano.

A escola, enquanto instituição responsável pela divulgação do conhecimento científico, deve ser espaço privilegiado, para discussões que envolvam questões étnico-raciais e, acima de tudo, as perdas

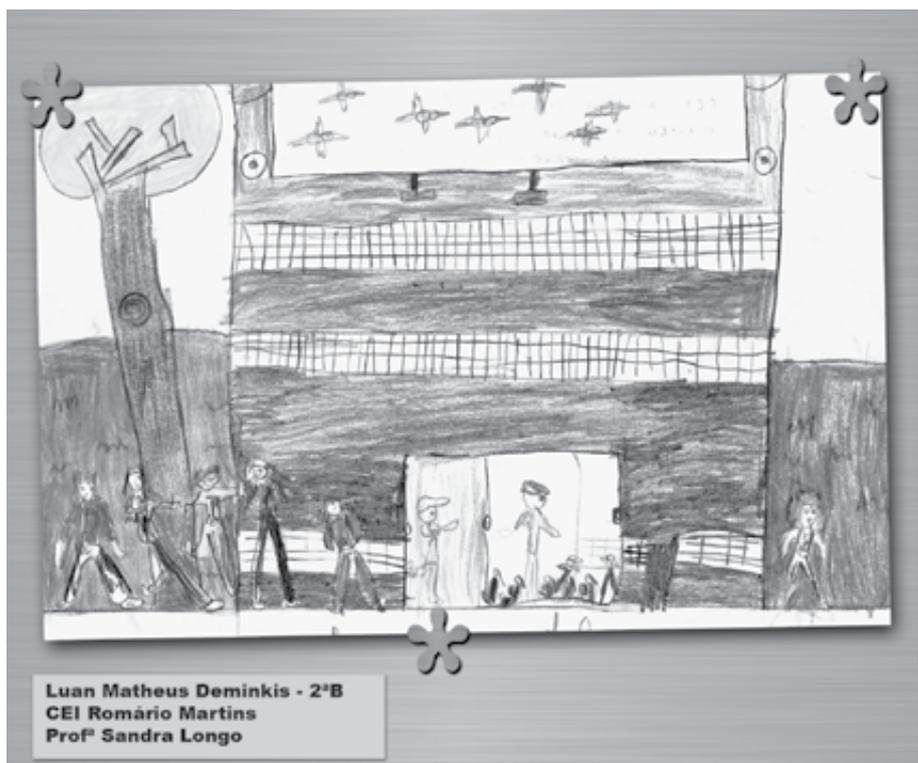
que sofreram os afrodescendentes em nossa sociedade, a começar pela maneira como eles vieram para o Brasil, como mercadorias para os trabalhos forçados, negando sua verdadeira história: cultura, valores, crenças, religião, costumes, enfim, tudo que havia contruído quando foi obrigado a vir para o Brasil. Essa instituição de ensino deve e precisa desconstruir a mentalidade racista e discriminatória que se concentra no seu interior, indo além da prioridade do branco sobre o negro, pois todos pertencemos a mesma espécie humana.

Vamos agora fazer uma reflexão sobre a lei 10.639/03 tomando como base as “Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana”. A lei sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, no seu artigo 26, diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Pretende-se com isso, rever a contribuição da raça negra para a história da cultura brasileira nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Para que ocorra realmente a aplicabilidade dessa lei são necessárias mudanças que exigem esforços dos membros da comunidade escolar, professores, equipe pedagógica e administrativa, funcionários, pais, alunos e direção – profissionais realmente comprometidas com a educação voltada para uma sociedade multicultural e pluriétnica. O respeito mútuo surgirá com as mudanças no modo de agir e pensar como relação aos povos afrodescendentes. Não podemos deixar que certas posturas, ações e palavras continuem causando desrespeito e discriminação entre os seres.

Segundo a Constituição Federal de 1988, todos são iguais perante a lei, por isso o racismo é crime inafiançável e imprescritível, isto é, é o crime para o qual não cabe fiança e não prescreve nunca. A vítima não tem prazo limitado para responsabilizar o autor do crime.

Segundo esta lógica de pensamento é necessário colocar em discussão a seguinte questão: se o racismo é crime, porque continua ocorrendo? Quando se diz que todos são iguais perante a lei é o mesmo que dizer que todos desfrutam das mesmas oportunidades. Não se justificam, então, privilégios em razão de raça, sexo, idade, religião e outros fatores. Embora os grupos e



Luan Matheus Deminkis - 2ºB
CEI Romário Martins
Profª Sandra Longo

as pessoas sejam diferentes, seus direitos são iguais. A promulgação da Lei nº 7.716/89, a Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor, foi também um passo importante a fim de combater o racismo.

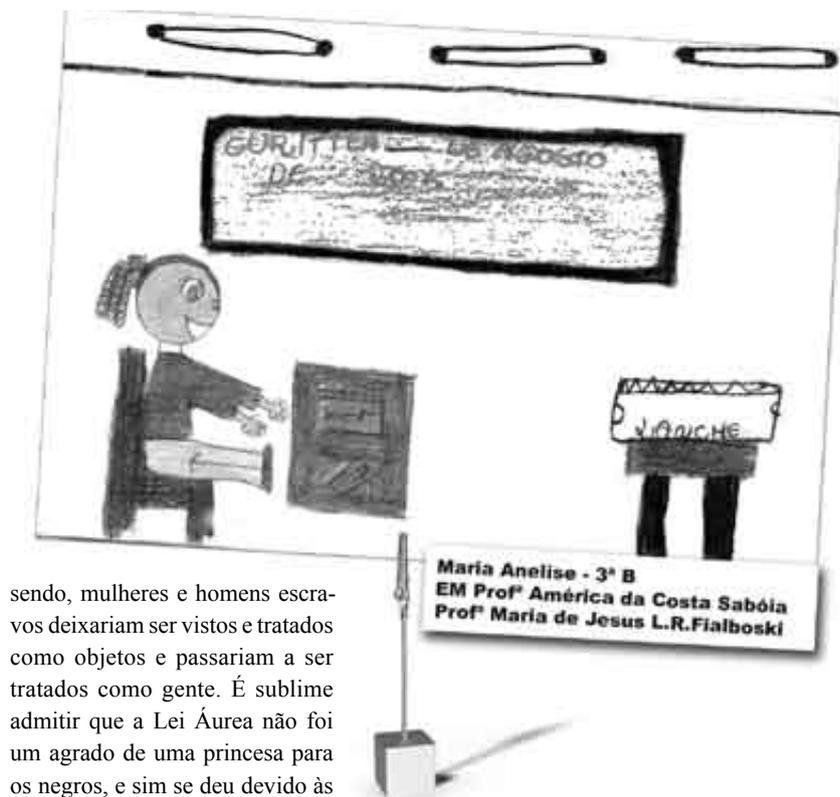
Iniciativas, ações e políticas públicas para diminuir e extinguir o racismo são necessárias para a sociedade brasileira, principalmente se contarmos com o auxílio da escola, da mídia e das universidades. As políticas de reparações voltadas para a educação de negros devem garantir a essa população o ingresso e permanência na educação escolar. A política de cotas é um bom exemplo disso. As políticas de ações afirmativas têm como objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, concretizando o ideal de igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando se refere à proteção da criança e do adolescente, diz que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer ação ou omissão a seus direitos fundamentais”.

Percebe-se que o racismo, tantas vezes negado e dissimulado na sociedade brasileira, manifesta-se de diversas formas no cotidiano, mas existem leis que proíbem a discriminação e garantem os direitos civis a todos brasileiros. Além do mais, o silêncio e a omissão reforçam ainda mais o racismo. Então, é preciso denunciar. Ao existir, essas leis pedem que as escolas revejam sua posição quanto à diversidade racial, pois ela muitas vezes aparece com evidência no seu Projeto Político Pedagógico, mas na sua prática fica escondida.

“Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas (...)” (MUNANGA. 2002. p.9). É evidente admitir que essas leis foram um grande progresso para o reconhecimento da participação do negro no cenário brasileiro, mas o papel principal caberá a escola, pois por meio desta instituição elas entraram em vigor, sendo abordadas de forma didática. Será nas salas de aulas, a partir dos primeiros anos de vida, que o aluno poderá tomar contato com uma história até então não contada.

No dia 13 de maio de 1888 a princesa Isabel sancionou a lei que declarou extinta a escravidão dos negros no Brasil. Assim



sendo, mulheres e homens escravos deixariam ser vistos e tratados como objetos e passariam a ser tratados como gente. É sublime admitir que a Lei Áurea não foi um agrado de uma princesa para os negros, e sim se deu devido às pressões do movimento abolicionista, da Inglaterra e das fugas dos escravos das fazendas. No entanto, a lei foi apenas um pequeno passo para a construção de uma sociedade justa e igualitária, porque nenhum brasileiro pode afirmar que as oportunidades desde a abolição até hoje se dividiram de forma igualitária entre brancos e negros, visto que a educação (escolaridade), acesso à saúde, à renda (emprego), habitação e outros serviços são colocados em segundo plano quando se faz referência à população negra.

Mesmo sendo o Brasil a segunda maior população negra no mundo com aproximadamente 80 milhões de pessoas, atrás apenas da Nigéria com 128 milhões, os afro-brasileiros enfrentam muitas desvantagens quando se observa sua condição socioeconômica. Segundo os dados divulgados pelos Ministérios do Trabalho e da Justiça revelam que tantos os homens quanto as mulheres negras têm a sua renda inferior se comparada ao homem e a mulher brancos. O rendimento médio dos homens brancos no Brasil é quase duas vezes e meia maior que o dos homens negros e quatro vezes maior que das mulheres negras, segundo informações do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios. Discriminado e marginalizado, a imagem do negro perante a sociedade é de desqualificado. Por isso enfrenta certas restrições no mercado de trabalho, sendo direcionado para

trabalhos domésticos e pesados.

Por outro lado, a escassez do repertório de diversidade cultural escolar promove esmagamento dos alunos negros, pois eles obtêm níveis de escolaridades inferiores aos dos brancos da mesma origem social, além do mais a taxa de analfabetismo no grupo de negros é duas vezes maior que a do grupo de branco, conforme os dados do IBGE (Mapa do mercado de trabalho). Em nosso país tenta-se “tampar o sol com a peneira” quando os assuntos são preconceitos, discriminação e conflitos raciais alegando que o Brasil não é um país preconceituoso, promovendo o tal mito da “democracia racial”. No entanto, todos dados nos mostram que o racismo brasileiro ainda é uma marca presente em nossa sociedade, seja de forma ardilosa, disfarçada ou dissimulada e que historicamente a discriminação racial mostra-se claramente aos olhos de toda a sociedade. Mas isso deve acabar, mesmo sabendo que a sociedade atual é excludente e eliminatória não cabe a nós, educadores, adotarmos a política do coitadinho, ou seja, ficar passando a mão na cabeça dos nossos alunos, dizendo que eles são inocentes. Devemos formar cidadãos competentes capazes de agir de forma autônoma e crítica diante das relações étnico-raciais que presenciam em seu cotidiano.

Isso significa dizer que as pessoas, ao

se relacionarem, devem tratar uns aos outros com respeito e consideração, aceitando as diferenças, já que todos pertencemos à raça humana. "(...) Pesquisas realizadas nos últimos dez anos, apontam que biologicamente não existem raças inferiores ou superiores, o que existe no máximo são grupos diferenciados, mas todos pertencemos à raça humana" (SOARES. 2005. p. 20). Por isso, devemos ensinar nossos alunos, através do uso da linguagem, a estabelecer a regra básica das relações sociais, o respeito pelo outro reconhecendo a riqueza das diferenças. Aprendendo, assim, conviver com o outro respeitando a diversidade cultural e racial existente em nosso país.

O ensino da história e da cultura africana afro-brasileira, bem como as relações étnicas raciais devem estar contidos nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, evitando assim a realização de atividades

isoladas em determinados momentos, como a 13 de maio, data abolição da escravatura. Quando se fala que esse tema deve estar inserido no projeto pedagógico da instituição é mesmo que dizer que esse conteúdo será trabalhado permanentemente, não ocorrendo, assim, intervenções pontuais direcionadas a problemas que surgem no dia-a-dia relacionados ao racismo, à discriminação e ao preconceito.

Devemos discutir no interior da escola e além dos seus muros o significado da importância da educação para a diversidade. No entanto, o primeiro passo é superar a crença que no Brasil vivemos uma democracia racial e cultural, essa visão que vem só destacar o racismo à brasileira, ou seja, sutil. Como disse Florestan Fernandes, com certa ironia trágica, historicamente, no Brasil, as vítimas do preconceito e da discriminação são encaradas e tratadas, com

relativo decoro e civilidade, como pessoas, mas como se fossem pessoas pela metade – seus interesses materiais e morais, não entram em linha de conta, o que importa é a suposta e proclamada paz social.

A educação para a diversidade visa uma radicalidade democrática, mais especificamente uma prática transformadora. Não basta apenas "fazer de conta". É necessário colocar a mão na massa. É preciso acima de tudo não ficar só no discurso, porque nós, professores, devemos oferecer uma educação para a diversidade, comprometida com a transformação e emancipação humana, percebendo assim que a minha prática, por não ser neutra, exige de mim uma tomada de posição que leve sem dúvida a uma transformação social; sempre tendo em mente que a lei, que deve ser aplicada no âmbito nacional, é vista como o início de uma grande luta pela igualdade racial. ✨

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- AZEVEDO, Eliane. **Raça**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios)
- BENTO, Maria Aparecida. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.639, " **Que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática – História e Cultura Afro – brasileira – e, dá outras providências**" Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394. " **Lei de diretrizes e bases**" Ministério da Educação, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**, Brasília.
- BRASIL, **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP 3/ 2004**, DE 10 de março de 2004.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas**. Florianópolis: Insular, 2000.
- CAVALHEIRO, Eliane (org.) **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: uma identidade em construção**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCIA, Barbosa Soczek. **A educação Infantil e o seu contexto histórico**, Chão da escola. Curitiba. SISMMAC, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. (org.) **Estratégias e políticas de combate e discriminação racial**. São Paulo: Universidade de São Paulo – EDUSP, 1996.
- MUNANGA, Kabengele. (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2002.
- SANTOS, Genivalda. SILVA, Maria Palmira da. **Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- SOARES, Lucilene. Lei 10.639 – **A escola resgatando sua responsabilidade com o povo negro**. Chão da escola. Curitiba. SISMMAC. 2005.

Fabíola Beatriz Franco de Sousa é professora do Centro de Educação Infantil (CEI) Ritta Anna de Cássia, em Curitiba

Desistência e resistência no trabalho pedagógico

Andréa R. Caldas

Por esse pão pra comer, por esse chão para dormir.

A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir.

Por me deixar respirar, por me deixar existir.

Pelo prazer de chorar e pelo estamos aí...

Chico Buarque

A temática do sofrimento do e no trabalho docente, que há algum tempo vem sendo debatida no meio sindical e no meio acadêmico¹, começa a ganhar espaço também nos veículos de comunicação de massa, evidenciando a abrangência que tais processos, freqüentemente ignorados ou camuflados, começam a atingir.

Em reportagem acerca do tema, realizada por jornal de circulação estadual, no ano de 2005, veiculou-se a informação de que na Rede Municipal de Educação de Curitiba foram registrados 6.261 afastamentos temporários no ano de 2004 e 4.120 afastamentos até agosto de 2005, em um universo total de 7.629 professores (as). Ainda segundo o jornal, a maior causa dos afastamentos está relacionada a transtornos mentais, como depressão, ansiedade e síndrome de pânico (TRANSTORNOS..., 2005, p.3).

Na mesma reportagem, o diretor do Departamento de Saúde Ocupacional da Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba, médico Edevar Daniel, apesar da amplitude numérica inquestionável dos problemas de saúde, aponta como possíveis causas “o dia-a-dia, a casa, o marido”, além da “hereditariedade e a tendência que o próprio indivíduo possui para enfrentar as mais diferentes situações” (TRANSTORNOS..., 2005, p.3).

Ou seja, repete-se aqui a postura de imputar a culpa à vítima, outra face da política educacional que aposta no protagonismo do professor individual como forma de solucionar os problemas educacionais. No caso específico da saúde ocupacional, a Prefeitura Municipal informa que “desenvolve programa de prevenção a doenças mentais [...] dirigido a professores que já passaram

ou estão passando por transtornos mentais” (TRANSTORNOS..., 2005, p.3), sem que nenhuma menção às condições de trabalho seja citada.

Buscando ampliar esta discussão, o sindicato do magistério municipal (Sismmac) tem incluído permanentemente entre suas reivindicações questões diretamente relacionadas à saúde dos professores(as), tanto do ponto de vista da prevenção e adequado tratamento, quanto da melhoria de condições de trabalho de forma mais geral, visando enfrentar o sofrimento no trabalho, assim definido pelo Sismmac (2006, p.36):

O sofrimento no trabalho, com afastamentos devido a laudo médico, no município, [...] tem se intensificado a cada dia. As péssimas condições de trabalho nas escolas municipais de Curitiba têm provocado problemas de voz e emocionais nos professores. Ao invés de assumir sua responsabilidade, reconhecer a precariedade e buscar melhores condições de trabalho, os gestores argumentam da forma mais neoliberal possível, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio problema. Argumentam os administradores: “O professor não sabe usar a voz”, então vamos fazer treinamento vocal. Porém, as condições de trabalho continuam as mesmas, salas superlotadas, [...] péssima acústica; já os problemas emocionais, continuam os gestores, “são muito difíceis de diagnosticar e atribuir a causa à atividade laboral, uma vez que se pode ter problemas em casa”, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio

problema decorrente da ordem social e econômica.

Também a CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação), que congrega, em nível nacional, os sindicatos estaduais e municipais da educação pública, entre os quais o próprio Sismmac, tem realizado diversos estudos sobre as condições de trabalho, entre as quais se destaca a pesquisa “Retrato da Escola” que, durante três anos seguidos, traçou amplo levantamento das condições laborais nas escolas públicas do país, através de protocolo aplicado pelas entidades afiliadas (CNTE, 2005).

De maneira mais aprofundada, a Confederação, em parceria com o Laboratório de Psicologia de Trabalho da Universidade de Brasília, produziu importante pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos educadores(as), que se constituiu como o estudo mais abrangente realizado até agora, no Brasil, “sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional” (CODO, 1999, p.9).

O foco da pesquisa, que investigou 52 mil profissionais da educação pública em todo o país, incidiu sobre os educadores (as) que apresentaram, durante o estudo, algum sintoma da denominada *Síndrome de Burnout*, que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar e é definida como reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão com problemas. “Trata-se de sentimento crônico de desânimo, apatia, de despersonalização”. (CODO, 1999, p.237/8).

Os sintomas de tal estado são identificados pela:

1) Exaustão emocional: situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos ao nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.

2) Despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho [...]. Endurecimento afetivo, “coisificação da relação”.

3) Falta de envolvimento pessoal do trabalho: tendência a uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como a organização (CODO, 1999, p. 238).

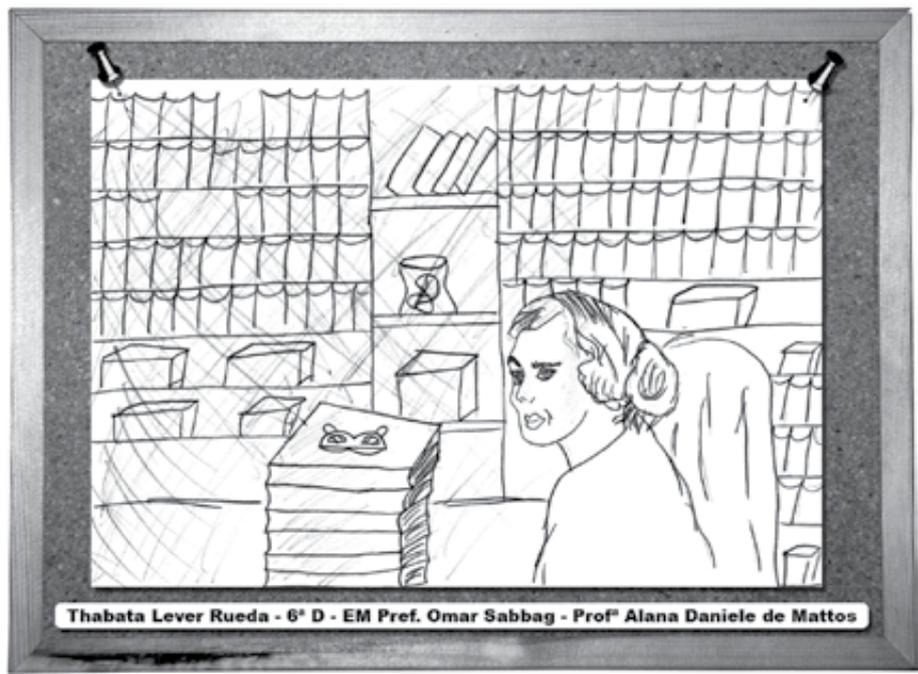
As causas apontadas para este processo de progressiva *desistência* do trabalho docente, que pode ou não levar ao abandono definitivo, estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança.

Trata-se, segundo os pesquisadores, de um processo multideterminado, não sendo possível tratar as variáveis isoladamente, mas sim buscar “compreender sua dinâmica interna, sem trair sua complexidade” (CODO, 1999, p.248).

De maneira geral, o levantamento realizado pela pesquisa conclui que 48,4% dos professores (as) das redes estaduais estudados apresentam pelo menos um dos sintomas de *burnout*, em nível preocupante.

O tratamento e enfrentamento coletivo da questão iniciam o necessário processo de desculpabilizar a vítima e colocar o debate no caminho do desvendamento das intrincadas relações entre os processos estruturais e as situações particulares, na direção da superação do fatalismo e do imobilismo, sem entretanto, professar a solução fácil ou o atalho do individualismo.

Na área da Psicopatologia do Trabalho, Dejours (1992; 1999) tem procurado através de seus estudos² compreender o sofrimento do trabalho na interação com o tipo de sociedade em que vivemos. Segundo o autor, o momento atual vem sendo freqüentemente designado como um período de *crise da civilização* e coincide com a desilusão do pós-guerra e a contestação da *sociedade*



de consumo:

A perda da confiança na capacidade da sociedade industrial em trazer a felicidade, o desenvolvimento de um inegável cinismo, ao nível dos órgãos dirigentes, acabam numa contestação do modo de vida como um todo. A droga e as toxicomanias, temas privilegiados da crise da civilização, são testemunhas de uma nova procura, onde interessa sobretudo o prazer de viver; e que diz respeito tanto aos filhos da burguesia quanto aos da classe operária (DEJOURS, 1992, p.24).

Segundo Dejours (1999), há um componente perverso na crise, a adesão ao discurso economicista que leva à banalização da injustiça social, proclamada como mal necessário. Desta forma, através de uma sinistra inversão, o sofrimento alimenta a maquinaria da guerra econômica, ao invés de desativá-la.

No processo de construção de estratégias de defesa para o sofrimento, que é considerado como adversidade, e não como injustiça, homens e mulheres adotam um comportamento de “normalidade sofrente”, que os permite tolerar o que é intolerável (DEJOURS, 1999, p.36).

Fator decisivo para este processo de acomodação ao sofrimento, segundo o autor, é a fragmentação dos processos de trabalho e a fragilização das formas de organização coletiva, que conduzem à culpabilização individual. Assim,

em situações de trabalho comuns, muitas vezes os trabalhadores não têm

como saber se suas falhas se devem à sua incompetência ou a anomalias do sistema técnico. E essa fonte de perplexidade é também causa de angústia e sofrimento, que tomam a forma de medo de ser incompetente, de não estar à altura ou de se mostrar incapaz de enfrentar convenientemente situações incomuns ou incertas, as quais, precisamente, exigem responsabilidade (DEJOURS, 1999, p.31).

Esta seria, segundo Heller (2002, p.106, 112), a forma de reagir típica do sujeito circunscrito à particularidade, que tende a interpretar as questões por referência ao seu “pequeno mundo”, sem articulação consciente com as dimensões genéricas da existência humana.

Com isto, as fórmulas cunhadas pelo pragmatismo, reeditado em tempos pós-modernos e neoliberais, ao invés de contribuir para desvendar os mecanismos ocultos ao sofrimento e à injustiça social, acaba por enredar o indivíduo num círculo fechado de respostas imediatas e superficiais, que, ao cabo, terminam por culpabilizar a vítima pelo próprio sofrimento, num processo também denominado por Freitas (2002) de “internalização da exclusão”.

Este isolamento é induzido não apenas por uma concepção que descrê dos mecanismos coletivos ou da possibilidade de superar o presente, mas também reforçado pelas condições de existência da contemporaneidade, que fragmentam as relações humanas, estereotipando-as em múltiplos e justapostos papéis sociais, compreendidos

como reações mecânicas assimiladas com vistas à convivência social.

O sofrimento aumenta porque os que trabalham vão perdendo gradualmente a esperança de que a condição que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar. [...] Com isto, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. [...] Estratégias de defesa particularmente preocupantes porque nos ajudam a fechar os olhos e tolerar a sorte reservada aos desempregados e aos novos pobres numa sociedade que todavia não pára de enriquecer (DEJOURS, 1999, p.17-18).

Se a fragmentação e o isolamento cimentam a desesperança, é possível entretanto, fecundar a resistência, compreendendo que *resistência e desistência* são aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo. Tal entendimento é comprovado pelo estudo desenvolvido pela CNTE/UnB, que demonstrou haver entre os profissionais da educação pesquisados, um grande sentido de comprometimento com o trabalho educativo, ainda que combinado ao sofrimento. (CODO, 1999)

Esta combinação de paixão e sofrimento que marca a realização do trabalho pedagógico, também aparece retratada na pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em 2006 (CALDAS, 2007), com professores (as), diretores (as) e

pedagogos (as) do Ensino Fundamental.

Os processos de sofrimento e desmotivação com o trabalho, segundo relato dos entrevistados (as) aparecem associados à percepção da desvalorização da educação, materializada através de inadequadas condições de trabalho, que têm levado à sobrecarga de jornadas e tarefas. Ademais, a dificuldade nas relações internas na escola e a burocratização do trabalho pedagógico, potencializam o sofrimento, na medida em que estreitam a margem de controle sobre o trabalho.

Neste contexto, os profissionais da educação têm vivenciado o isolamento e a solidão, frente a um contexto social, marcado pela insegurança, violência e precarização das condições sociais, que lhes cobra cada vez mais envolvimento, sem correspondente suporte das políticas educacionais e sociais.

A miséria, a fome, a violência, o tráfico, a prostituição, a morte, a poluição, a doença e a discriminação não são, para os professores(as) da escola pública, temas retóricos de propostas curriculares ou de agendas afirmativas, mas comparecem às salas de aula com existência corpórea.

Neste universo de dor e sofrimento, abre-se espaço para a busca pela superação, como necessidade de sobrevivência. Entretanto, o isolamento, a fragmentação e a intensificação do trabalho e a redução de espaços de compartilhamento e reflexão

coletiva fragilizam os instrumentos de luta e mais uma vez isolam as soluções tentadas.

Contudo, quando se rompe, ainda que relativamente, a reprodução particularizada da tarefa educativa, começam a ser gestados processos que acionam mudanças e transformações da relação com o trabalho, com os pares e consigo, iluminando possíveis caminhos emancipatórios.

Estes caminhos, que se constroem como práticas reais, no percurso histórico pessoal e coletivo dos educadores(as), aduzem a simultaneidade dialética da ação concreta, articulada ao conhecimento e impulsionada pela concepção de mundo que aspira à transformação.

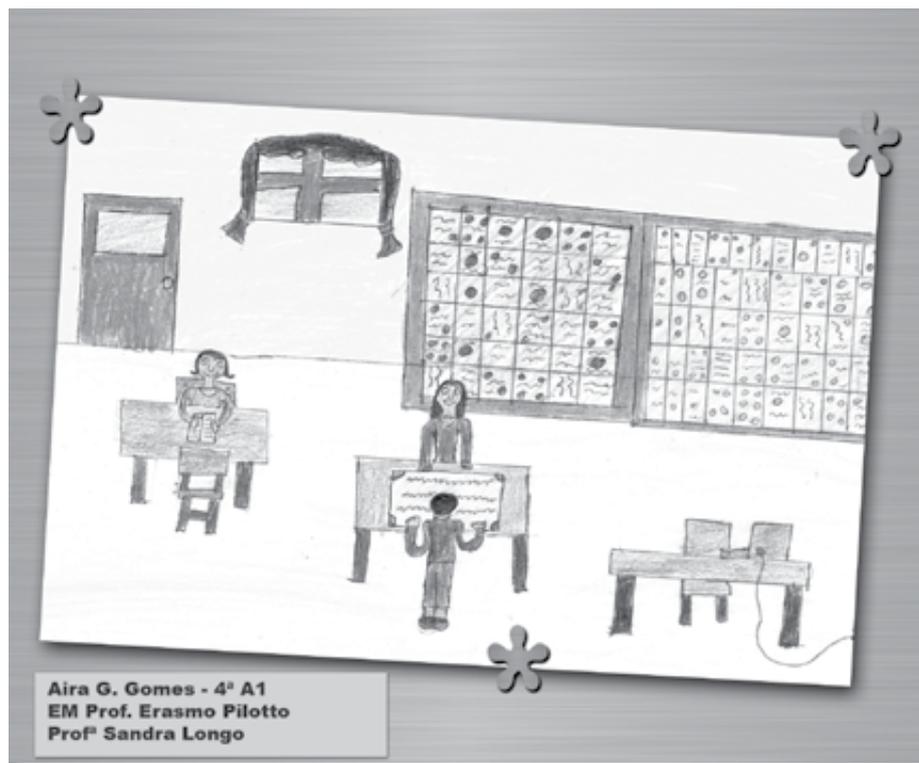
Trata-se não de mera ação espontânea, nem tampouco de ideais abstratos, mas da fusão operada no cadinho das dificuldades geradas no cotidiano escolar e partilhada em espaços coletivos de luta e construção, que, por sua vez, precisam ser constantemente fecundados para enfrentar o dominante movimento tendencial que induz ao particularismo.

Esta resistência docente, que se expressa objetivamente em práticas alternativas comprometidas com a qualidade da escola pública, acende-se em múltiplos faróis incandescentes, que tremulam sob o peso das dificuldades e a solidão e reacendem em momentos de troca coletiva.

Contudo, se negavelmente sinalizam caminhos, não podem representar por si a transformação coletiva requerida pelo momento histórico, que exige a articulação das múltiplas ações intencionais com um projeto coletivo igualmente intencional, que supere o espontaneísmo inercial que marca a reprodução dominante.

A necessidade histórica de transformação do projeto educativo, associado a um projeto mais amplo de transformação social, impõe a articulação de uma unidade orgânica entre processos estruturais e superestruturais, denominado por Gramsci (1986) como bloco histórico, compreendido como uma conjunção de forças vivas, que cria as condições de um novo sistema hegemônico.

Segundo o autor italiano, só assim podem vicejar movimentos orgânicos, ou seja, relativamente permanentes, sedimentados pela “vontade coletiva como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 1986, p.7).



Aira G. Gomes - 4º A1
EM Prof. Erasmo Pilotto
Profª Sandra Longo

Desta forma, a construção do projeto de transformação da escola, longe de esperar passivamente pela transformação da sociedade (como pretende o economicismo) ou, então, iludir-se com as mudanças pontuais (professadas pelo voluntarismo), articula-se a um amplo programa de mudanças estruturais, que combina a reforma moral e intelectual à reforma econômica, que é “exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1986, p.9)

Com isto, rompe-se o isolamento dos professores (as) e escolas, construindo um processo de resistência ativa, no interior da sociedade, pela articulação e organização dos grupos dominados, em direção à humanização das relações sociais e econômicas, das quais a educação toma parte, conforme aponta Saviani (1998, p.236):

A resistência ativa [...] implica pelo

menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas [...]; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo portanto a formulação de alternativas.

Trata-se portanto, de um processo que se nutre das necessidades objetivas, inscritas na contraditoriedade do sistema capitalista, mas que não pode prescindir da cognoscibilidade da situação concreta, da articulação de uma concepção de mundo que supere o presentismo e o pragmatismo e ilumine o horizonte da luta e da organização material da *vontade coletiva*. Ou seja, um processo que se enraiza na historicidade, porque estabelece metas inscritas nas possibilidades reais (ainda que remotas), sem contudo, supor a espontaneidade ou inexorabilidade

das mudanças.

Concluo, então, parafraseando o apelo das crianças da escola pública, poetizado pelo músico e educador da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Daniel Faria, na música “*Tiadonaprefeçora*”.

Pois, é preciso a um só turno *olhar profundamente* os processos concretos associados às suas dinâmicas estruturais, a fim de compreender os riscos da desistência e as potencialidades da resistência emancipatória; e também, acudir a *solidão*. Solidão que se desnuda na particularidade imposta pela alienação aos trabalhadores (as) e aos seus filhos(as); que se escancara na falta de um projeto social e educativo para a maioria da população; que aprisiona as escolas entre a fragmentação e a falta de investimentos; que se desvela nas práticas educativas isoladas, sustentadas pela dor e paixão dos educadores(as) da escola pública. ✿

*Olha bem pros nossos olhos, tia dona prefeçora;
Olha bem pras nossas caras, tia-dona, dona-boa;
Olha bem lá nas profundas, nos lá dentro, na amargura.
E você vai ver que não é boi-da-cara-preta, nem é bruxa-perequê,
[...] É um bicho tão medonho, tão tristonho,
[...] É um bicho deste jeito, tão sem jeito,
Que se chama solidão...*

Daniel Faria

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDAS, A. R. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores da rede municipal de educação de Curitiba**. Curitiba, 2007. Tese (Doutorado) – UFPR.
- BUARQUE, C. **Deus lhe pague**. Construção. São Paulo: Polygram, 1971.
- CNTE. **Retrato da escola 1, 2, 3**. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2005.
- CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
- _____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- FARIA, D. **Tiadonaprefeçora**. **Encantoria**, Curitiba, 2005. (produção independente).
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.277-300, set. /2002.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 2002.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.
- _____. **Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho**. In: Encontro Nacional de Enfermagem DUARTE m, 2001, Curitiba. Educação e Saúde: CONEN, 2001.
- LAPO, R.; BUENO, B. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicol. USP**, São Paulo, v.13, n.2, p.243-276, 2002.
- _____. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, mar. 2003.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SISMMAC. **Tese do VIII Congresso do SISMMAC**. Curitiba, 23 e 24 de junho de 2006.
- TRANSTORNOS mentais tiram professores das salas de aula. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 27 set. 2005, p.3.

Andréa R. Caldas é professora do Setor de Educação da UFPR. Doutora em Educação pela UFPR.

1. Sobre esta questão, cf. os trabalhos de CODO, 1999; DEJOURS, 1992, 1999; KÜENZER, 1999, 2001; LAPO e BUENO, 2002, 2003.
2. No presente trabalho, partiremos das referências analíticas trazidas pelas seguintes obras de Dejours: “A Loucura do Trabalho”, editada na França em 1980 e publicada no Brasil, em sua primeira edição, em 1987, e “A Banalização da Injustiça Social”, editada na França em 1998 e publicada no Brasil em 1999.

A formação continuada dos professores da escola pública

Kátia Cristina Dambiski Soares

... a alternativa de uma determinada práxis, não está somente em dizer "sim" ou "não" a um determinado valor, mas também na escolha do valor que forma a base da alternativa concreta e nos motivos pelos quais se assume esta posição.

Lukács

Nos últimos anos o tema da formação continuada dos professores tem ganho destaque no meio acadêmico, nas reformas e nas políticas educacionais de modo geral. A formação do professor tem sido considerada por muitos (organismos internacionais, empresários, mídia, intelectuais...), e com enfoques diversos (formar o professor-reflexivo, o professor-pesquisador, o professor-profissional...). É elemento decisivo no que diz respeito à qualidade do ensino. No entanto, este enaltecimento vem acompanhado, contraditoriamente, de um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo na formação dos docentes. É a partir deste contexto que abordamos a temática da formação de professores, mais especificamente, daqueles que atuam na escola pública, por ser esta a escola que na realidade brasileira, capitalista periférica, atende à maioria da população, os filhos das camadas trabalhadoras. Interessa-nos discutir em que sentido e de que forma a formação continuada desses professores pode colaborar para sua "elevação cultural" (Gramsci) e, nesta direção, contribuir significativamente para a ampliação qualitativa do conhecimento ofertado à classe trabalhadora.

A discussão sobre a formação dos professores, relacionada à questão do conhecimento, nos remete à necessária consideração da função social da escola e sua dimensão política no contexto da sociedade capitalista. Neste sentido uma questão nos parece central: há a possibilidade da escola contribuir de alguma maneira para fortalecer um projeto contra-hegemônico de sociedade? Se isto for possível, de que maneira?

Por certo esta questão não é nova no debate educacional, especialmente entre

aqueles educadores comprometidos com um projeto de transformação radical das relações sociais². Nesta direção, corroboramos com a compreensão de Saviani (1991) acerca da função social da escola como sendo a socialização/democratização do conhecimento científico/elaborado às camadas populares. Trata-se, portanto, de considerar a escola pública no contexto da sociedade capitalista, sociedade esta, que se desenvolveu historicamente tendo por base a produção de bens materiais (mercadorias) voltada à obtenção de lucro (mais valia³). Este processo só se realiza na medida em que uma determinada classe social (hegemônica), detentora do capital e dos meios de produção, explora a força de trabalho de outra classe social (a classe trabalhadora) e desapropria⁴ esta classe, material e culturalmente, dos bens que ela própria produz. Sob a aparência de uma relação simples de troca de mercadorias (o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador por uma determinada quantia X, correspondendo ao salário do trabalhador), se constituem relações sociais de exploração e dominação.

Esta é uma questão bastante complexa e que, embora seja o pano de fundo para a adequada compreensão da temática que aqui nos referimos, extrapola os limites deste texto. Porém, interessa ressaltar o fato de que sob a lógica própria do capitalismo, sob esse determinado modo de produção da vida humana, a maioria da população (as classes trabalhadoras) é constantemente impossibilitada de atender suas necessidades em âmbitos diversos, como diria Marx "do estômago à fantasia". E, esse processo ocorre, de forma que parece à maioria das pessoas, que se trata de algo natural, de

uma ordem social para a qual não há saída (fatalismo).

Nesse sentido se aponta a necessidade e possibilidade do desvelamento da aparência de "naturalidade" das relações sociais estabelecidas, ou seja, a possibilidade da transformação radical destas relações. Tal possibilidade estaria presente, de alguma forma, na medida em que a classe dominada se torne capaz de compreender a totalidade, complexa e contraditória, das relações sociais nas quais se insere. Em outras palavras, o conhecimento objetivo sobre a realidade, a correta apreensão do real, é condição indispensável para a intervenção consciente no sentido da sua transformação.

Portanto, é a partir da consideração da função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica⁵, que apontamos para a dimensão política da educação calcada na importância do trabalho educativo que se realiza na escola pública. Pois, na medida em que esta escola cumprir com a sua função social, de garantir a transmissão-assimilação do conhecimento elaborado/científico, poderia contribuir para a elevação cultural das classes trabalhadoras, favorecendo o processo de compreensão da totalidade das relações sociais nas quais ela se insere.

Mas, como assegurar uma escolarização que supere a defasagem cultural histórica em que se encontra a classe trabalhadora com relação ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, e que possa instrumentalizá-la no caminho da transformação das relações sociais existentes? Como a formação do professor interfere neste processo? E, de qual formação se trata?

No intuito de aprofundar um pouco mais estas questões, mas considerando os

limites deste artigo, pois o tema é bastante amplo e multifacetado, procurar-se-á, na seqüência do texto, discutir algo que nos parece fundamental neste debate, a natureza do trabalho docente como determinante da formação continuada dos professores.

Primeiramente, importa lembrar que a escola, tal como conhecemos hoje, é uma instituição que surge a partir da Idade Moderna. Saviani (1994 p.155) indica que a partir da Idade Moderna a escola passa a ser a principal forma de transmissão dos conhecimentos produzidos socialmente, quando se rompem com as relações naturais que prevaleceram até a Idade Média, surgindo “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria”. É nesta transição, da Idade Média para a Idade Moderna, que, com a mudança no modo de produção antes centrado no campo e a partir de então vinculado predominantemente à cidade e à indústria, que o conhecimento se converte de potência espiritual em potência material, passando a ser exigida a incorporação da ciência no processo produtivo. Esta nova sociedade cria, segundo o autor, a necessidade de generalizar o acesso à escola, principalmente o domínio da escrita. Assim, a escola passa a ser a instituição responsável pelo desenvolvimento de um processo pedagógico específico que, entendido como processo de trabalho humano, pode ser definido como atividade orientada para um determinado fim, a “atualização histórico-cultural do homem”⁶, a transmissão de conhecimentos, informações e valores. Nesse sentido, Saviani faz a seguinte consideração:

(...) se a educação pertencendo ao âmbito da produção não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, em contraposição às ciências da natureza. Diferentemente, do ponto de vista da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Com efeito, o que não é garantido pela natureza tem de ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir; direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular; a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1996, p. 146).

O trabalho docente é, portanto, uma forma de trabalho não-material⁷, insere-se no âmbito da produção do saber, do conhecimento produzido histórica e coletivamente pelos seres humanos na medida em que estes

produzem as condições materiais da sua existência. A apropriação do conhecimento é condição para a humanização, dado que o homem não nasce homem (apenas o é enquanto espécie, nas suas determinações biológicas), mas ele se torna homem pelo trabalho educativo. O conhecimento é, portanto, meio, e não fim em si mesmo.

No entanto, é preciso considerar que sob a forma social do capital, no seio da luta de classes, calcada sobre uma determinada forma de produzir a vida humana, a distribuição e apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pelo conjunto da sociedade, acontece de forma desigual. Isto significa que as classes trabalhadoras não são apenas desapropriadas materialmente, mas também e inclusive culturalmente. Isto é inerente à lógica do capitalismo, posto que está em jogo, de forma bastante complexa, a manutenção ou não, da relação de hegemonia que se estabelece entre as classes nesta sociedade. E, o saber objetivo, produzido historicamente, parece ser elemento decisivo nesta relação, o que por sua vez, nos indica a necessidade de observar com atenção a formação dos professores.

No contexto da sociedade capitalista, a formação dos professores (daqueles que irão atuar direta e intencionalmente no processo de socialização do conhecimento elaborado às novas gerações por meio da escola) assume um papel específico, pois o saber nesta sociedade é elemento necessário e, de certa forma, indispensável à produção⁸. No entanto, ao mesmo tempo em que o domínio de um mínimo de conhecimento pelos trabalhadores se faz preciso para que o processo produtivo se efetive, este domínio, se ampliado, pode ser elemento que venha a atuar de modo contrário à lógica de exploração capitalista. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico elaborado pode propiciar a compreensão das relações sociais, de exploração e dominação, em que estão inseridos os trabalhadores, instrumentalizando-os culturalmente e, desta forma, favorecer sua organização na perspectiva da transformação social. E, é aí, na nossa opinião, que se apresenta a possibilidade da escola contribuir para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

A possibilidade da escola ultrapassar este mínimo de conhecimento necessário à produção no sistema capitalista pode ser, de certa forma,

O PROFESSOR NECESSITA DA ATUALIZAÇÃO CONSTANTE

A partir da afirmação da necessidade de uma formação inicial sólida e de qualidade, compreende-se que o trabalho docente exige por sua própria natureza, enquanto trabalho não-material, que o profissional da educação esteja constantemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Esta condição é implícita para que a função social da escola se efetive, com a socialização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população.

Neste sentido, o artigo procura discutir a formação dos professores relacionada a possibilidade de elevação cultural das massas, considerando que a forma e o conteúdo de tal formação pode trazer influências sobre o mínimo de conhecimento estabelecido pela sociedade capitalista para os trabalhadores em cada determinado momento histórico. Contrapõe-se à uma perspectiva pragmática/utilitarista do trabalho pedagógico presente na atualidade em diversas propostas para a formação de professores e busca apontar elementos que possibilitem a constituição de práticas voltadas à reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho pedagógico no interior das escolas.

subversiva com relação à ordem social estabelecida. Esta possibilidade precisa ser desenvolvida, precisa desencadear ações concretas, que dêem materialidade à crença e à luta por uma escola comprometida com os interesses da maioria da população. Nesse sentido, é preciso que a escola pública seja subversiva, que se oponha ao projeto das classes dominantes de perpetuação da hegemonia, e a qualificação do professor desta escola parece ser elemento decisivo para este fim.

Cabe ressaltar que isto não significa a apologia da escola, em sentido messiânico, como se, por meio dela pudéssemos fazer a revolução social. Historicamente é preciso considerar que, por um lado, a escola pública é exigência do próprio sistema capitalista para a sua produção e reprodução e, por outro lado, é luta histórica e espaço de resistência dos trabalhadores. Por este motivo, há que se levar em conta seus limites e suas possibilidades, ou seja, suas contradições. Já Gramsci dizia que sua proposta de uma escola única, “unitária”, não cabia numa sociedade capitalista, mas remetia à outra forma social, justa e igualitária quanto ao acesso aos bens produzidos pela coletividade. No entanto, é sob a consideração da forma social do capital que temos que agir no sentido de sua transformação, ou o fatalismo, o ceticismo e o imobilismo terão campo cada vez mais firme para se estabelecer entre nós.

Neste sentido, o trabalho docente, considerado no âmbito do trabalho humano, precisa ser entendido como atividade intencional, adequada a uma finalidade:

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1968, p. 187)

Portanto, importa ressaltar que o trabalho, enquanto atividade humana intencional dirigida a um determinado fim, exige no processo de sua realização o adequado reflexo da realidade (conhecimento objetivo)⁹. Assim, a realização do trabalho docente, como uma forma específica de trabalho “não-material”, exige o planejamento, a prévia idéia da ação a ser realizada, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento dos aspectos subjetivos e objetivos implicados no processo de ensino/aprendizagem, o conhecimento dos meios necessários para a realização da

ação, as condições reais/objetivas para que esta ação seja possível, para que o processo de trabalho culmine num produto o mais próximo possível do que foi idealizado: no âmbito educativo, isto significa que o processo ensino-aprendizagem de fato se concretize.

Aqui retomamos o ponto de partida de nosso texto, a questão da formação continuada e em serviço dos professores que atuam na escola pública. Primeiramente, afirmamos a importância de uma formação inicial de professores sólida e de qualidade (teórica e metodologicamente)¹⁰. Mas, considerando a natureza do trabalho docente como uma forma de “trabalho não-material”, afirma-se a formação continuada como exigência a ele inerente, dado que o trabalho docente exige que o profissional da educação esteja constantemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Assim, a formação continuada compreendida na perspectiva da atualização histórico-cultural do professor é condição implícita para que a função social da escola se efetive garantindo a transmissão e assimilação do saber elaborado/científico à maioria da população. Nesta direção, a escola poderia colaborar para a elevação cultural das massas e contribuir para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade, dado que, pela formação deste profissional, principalmente daquele que atua na escola

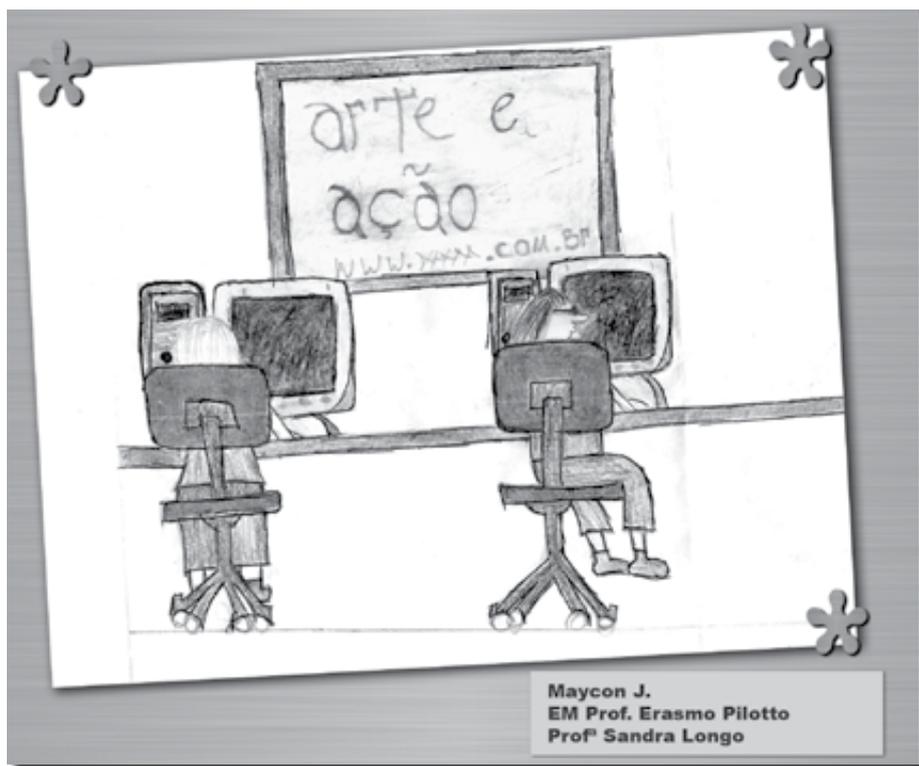
pública, se está também determinando, em alguma medida, a formação dos outros trabalhadores que “passam” pela escola.

Mas, também cabe ressaltar que, ao afirmar a necessidade de que o professor esteja *constantemente* se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, não significa adentrar ao campo do relativismo ou do ceticismo epistemológico¹¹, ou seja, negar a existência e a possibilidade da apreensão de um saber objetivo acerca da realidade e, por sua vez, da profissão docente. Afirmar a importância de uma formação de professores (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodologicamente) significa assumir que há um conhecimento próprio da profissão docente.

E é sobre este conhecimento e as possibilidades de sua apropriação pelo docente no campo específico da formação continuada, ou da sua qualificação em serviço, que buscaremos levantar alguns elementos para reflexão. De que modo a qualificação em serviço tem se realizado no interior das escolas? Quais são os espaços em que isto é possível?

Nesta direção, chamamos a atenção para a dimensão formativa da práxis pedagógica. A este respeito, Kuenzer (2002, p. 301) afirma ser necessário considerar que:

(...) o trabalhador se educa no e a partir do seu processo de trabalho, com



apoio da formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada; mas é no trabalho, e através das relações estabelecidas a partir dele, que se constroem as competências profissionais, pela articulação entre conhecimento e intervenção.

Reforçamos aqui a compreensão do conceito de “práxis” em sentido marxiano, como a relação indissociável teoria/prática, para, desta forma, marcarmos posição contrária à atual tendência, ao que parece hegemônica, nas produções acadêmicas e documentos oficiais, de supervalorização da prática docente em sentido pragmático, restrita de maneira simplista ao cotidiano imediato¹². Nesta direção, se fortalecem na atualidade as pedagogias do “aprender a aprender” e do “aprender fazendo”, secundarizando a importância do professor compreender os fundamentos teóricos, ontológicos e epistemológicos da sua atuação profissional. Nesta direção, se fortalece também a defesa da competência profissional em sentido individualizado e competitivo, secundarizando, por sua vez, a formação e o compromisso político do professor (a dimensão política da educação).

Há atualmente, ao que parece, nas políticas voltadas à formação continuada dos professores e na literatura que possivelmente

as esteja sustentando, o agravamento da dicotomia da relação saber/fazer, já que o pólo do “fazer”, tem se descolado da necessidade do “saber”. Há a ênfase, nos programas de formação continuada dos professores, nas atividades, nos encaminhamentos, sem que haja necessariamente a discussão acerca do conhecimento que os fundamenta. E, na medida em que isto ocorre, parece haver também o esvaziamento da possibilidade contra-hegemônica, pois a fragilidade da formação continuada dos professores parece colaborar para que no interior da escola cada vez menos seja preocupação a questão do conhecimento, a questão da unidade teoria-prática.

Essa perspectiva pragmática/utilitarista do trabalho pedagógico, quando presente nas propostas para a formação de professores, defende a idéia de que para o professor ser capaz de ensinar, precisa apenas saber o “como fazer”, importando a aplicabilidade das atividades apresentadas nos cursos ou programas de formação continuada. Segundo Sánchez Vázquez (1968), tal perspectiva está vinculada à concepção posta no “senso comum”, de que teoria e prática são elementos distintos e opostos. Neste sentido, a exigência da prática, nos cursos de formação de professores, vem atrelada ao necessário esvaziamento teórico,

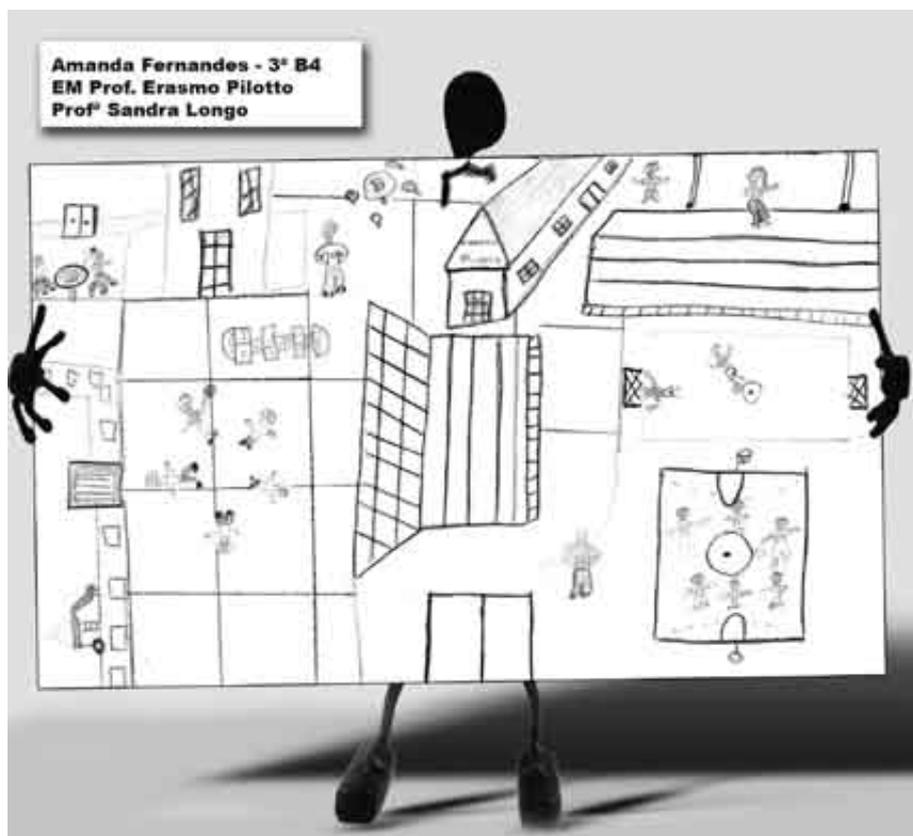
pois do ponto de vista do “senso comum” a teoria apenas “complica” a prática.

A partir deste quadro contextual, nossa preocupação se dirige para a busca de elementos que possibilitem a constituição de práticas voltadas à reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho pedagógico no interior das escolas. De que forma a escola, enquanto instituição, e o pedagogo, profissional diretamente responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, podem procurar criar espaços que possibilitem ao professor a reflexão, teoricamente fundamentada, sobre a sua prática, acompanhada da discussão sobre o currículo a ser implementado?

Podemos aqui citar alguns dos espaços já existentes na escola e que podem, ou não, colaborar para a qualificação dos professores: as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, o Conselho de Escola, o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, a hora-atividade ou horário de permanência. E, defendemos que a maior ou menor interferência destes espaços na qualificação docente está intimamente relacionada à sistematicidade e intencionalidade com que tais espaços são organizados. Portanto, há a possibilidade de que, no interior da escola, o processo de reflexão sobre a prática não se limite aos muros escolares, ao cotidiano imediato, mas, a partir daí, busque-se a clareza “teórico-epistemológica” dos elementos que definem a prática (o que se ensina, como se ensina e por que se ensina), sendo possível falar então em práxis pedagógica: a prática didática do professor pensada, fundamentada e planejada intencionalmente e com objetiva direção contra-hegemônica.

Parece-nos que a compreensão de SAVIANI (1992) acerca da prática social no contexto de sua proposta de uma “pedagogia revolucionária”¹³ é elucidadora no sentido de indicar caminhos para pensarmos a qualificação docente que se realiza no interior da escola. Em primeiro lugar, cabe destacar sua compreensão acerca do que caracterizaria os métodos de ensino numa pedagogia comprometida com os interesses das camadas populares:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos





tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1992, p.79)

O autor alerta para o fato de que tal compreensão dos métodos de ensino não se constitui num caráter eclético, abrangendo métodos tradicionais e escolanovistas, mas pressupõe, ao contrário destas duas correntes, “manter continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 1992, p.79). Neste sentido, o autor propõe que o ponto de partida do ensino seja a *prática social*, considerada comum a professor e alunos, mas com uma diferença essencial do ponto de vista pedagógico, dado

que ambos se encontram em níveis diferentes de compreensão da prática social:

A compreensão do professor é sintética por que implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1992, p.80)

A partir da prática social, Saviani (1992, p.81) nos indica a necessidade de identificação dos principais problemas postos, ou seja, uma *problematização*, que conseqüentemente levaria à definição de *qual conhecimento é necessário dominar*

para que tais questões possam ser resolvidas. Segue-se, portanto, segundo o autor, a necessidade de *instrumentalização*, de que o sujeito se aproprie dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Tal instrumentalização poderá permitir que se dê a *catarse*, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, propiciando que se retorne à própria *prática social*. Neste ponto, ao mesmo tempo em que “os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”.

A partir da compreensão de Saviani (1992), sobre a questão do método, pode-se inferir que a formação continuada dos professores, ou sua qualificação em serviço pode ter como ponto de partida a prática cotidiana do professor, a partir daí, buscar problematizá-la, identificando que conhecimentos seriam necessários para que o professor pudesse se instrumentalizar teórica e praticamente, de forma que o processo de formação continuada possa contribuir para que ele retorne à sala de aula com uma com-

preensão mais orgânica da prática pedagógica, transformando-a qualitativamente.

Nos parece que este é um caminho fecundo a ser seguido no sentido de organizar estes momentos/espços citados anteriormente (a hora-atividade, a reunião pedagógica,...) de modo que seja possível contribuir para a qualificação dos professores, para a sua elevação cultural. A prática social é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de formação, que, como diz Saviani (1992), em cada um desses momentos, é e não é a mesma. O que está em jogo é o elemento de mediação entre ambos os momentos, o acesso ao saber, ao conhecimento que possibilite ao professor melhor compreender sua prática cotidiana para poder transformá-la de forma significativa. Como diz Vázquez (apud Saviani, 1992, p.82-83):

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Considerando a compreensão de Saviani (1992) a respeito do método de ensino e fazendo o exercício de tomá-lo como caminho para pensar o processo de formação continuada dos professores é que apontamos a necessidade da elaboração de plano de ação ou, em outras palavras, um projeto de qualificação pedagógica da escola. Tal plano, discutido e elaborado coletivamente pelos profissionais envolvidos na sua execução, constitui parte do plano de ação que pode orientar o trabalho do pedagogo na escola. E, como plano, planejamento, implica necessariamente a definição de prioridades, a definição dos meios, a organização do tempo, do período em questão (mês, semestre, ano...).

Para fins de exemplificar, digamos que, numa escola hipotética, se tenha o

levantamento de em quais áreas do conhecimento e em quais séries estão as maiores dificuldades no que diz respeito à efetivação da aprendizagem. A partir daí, podemos inferir que, as chamadas “dificuldades de aprendizagem” têm, em alguma medida, relação direta com os problemas ou dificuldades de ensino. Digamos que, em nosso caso, são os índices de baixo rendimento nas séries iniciais, na disciplina específica de Língua Portuguesa, o que salta aos olhos a partir dos dados de diagnóstico. Caberia, a partir de então, verificar mais de perto, com os professores, em discussões coletivas, por exemplo, em reuniões pedagógicas ou nas horas-atividade, quais são as dificuldades, os limites, os problemas com que se defrontam no dia-a-dia da escola. Neste sentido, o ponto de partida para o processo de formação continuada dos professores seria a sua própria prática cotidiana, para a partir daí, buscar sua problematização, a reflexão sobre ela, sobre seus limites e possibilidades.

No entanto, apenas refletir sobre a prática cotidiana, imediata, não basta! É aqui, ao nosso ver, que tem se fixado a maioria das propostas de formação de professores na atualidade: a reflexão sobre a prática, mas uma reflexão que não parece afirmar um sentido radical, rigoroso e de conjunto¹⁴ na medida em que seu limite é o das lidas pragmáticas/utilitaristas. Nesta direção, muitas vezes são supervalorizadas as chamadas “trocas de experiências”, sem necessariamente ultrapassar o âmbito da aparência, da metodologia utilizada, e buscar seus fundamentos conceituais.

Voltemos à nossa escola hipotética: a partir da problematização, dos elementos que compõem a prática social inicial em que estão inseridos professores e alunos (que conhecimentos os alunos já dominam, que conhecimentos ainda não dominam, quais são as dificuldades, como tem sido elaborado o planejamento das aulas, quais as metodologias que têm sido utilizadas, que concepção de ensino e de aprendizagem subjaz a prática docente?...), poderia se ter elementos suficientes para buscar identificar quais são os conhecimentos necessários para que o professor pudesse se instrumentalizar teórica e praticamente. Em outras palavras: identificar o que precisamos estudar, sobre o que precisamos saber mais para ampliar nossas possibilidades de atuação e, muitas vezes, também reivindicar, por exemplo, junto à Secretaria da Educação.

Digamos que nossa escola, por meio das discussões realizadas e com a mediação do pedagogo, identifique que as maiores dificuldades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na área específica de Língua Portuguesa esteja no trabalho a ser realizado a partir do texto (leitura, produção e reescrita de textos). E, conseqüentemente, apontar-se-ia a necessidade de revisitar a concepção de língua para, a partir dela, propor encaminhamentos metodológicos condizentes.

Caberia então, à equipe diretiva da escola (pedagogos e direção) sistematizar o plano de qualificação docente, submeter à discussão e apreciação do grupo, buscar os meios para que se efetive (meios esses determinados pelas condições concretas que a materialidade impõe). Tal plano pode ser desenvolvido a partir da seleção de textos para estudo nas horas-atividades ou em reuniões pedagógicas; trazendo pessoas (professores de outras escolas ou de universidades, por exemplo) que possam contribuir fundamentando teórica e praticamente a discussão sobre o assunto; buscar a participação em cursos e eventos na área; solicitar o apoio necessário à mantenedora, etc...

Este movimento na direção da qualificação dos professores pode possibilitar efetivamente que a catarse se dê, ou que sejam incorporados os instrumentos culturais como elementos ativos de transformação social, propiciando que se retorne à própria prática social (de onde, na verdade, jamais se saiu efetivamente – houve sim, se é possível dizer, um distanciamento para olhá-la com maior profundidade). Neste sentido, o professor estaria (re)tornando à sala de aula, à sua prática cotidiana, agora alimentado pelo saber que lhe possibilita melhor compreender a sua ação didática e, portanto, com a possibilidade de transformá-la qualitativamente. Além do mais, importa destacar que os problemas do interior da escola são parte de um todo complexo que é a sociedade capitalista, o que implica, necessariamente, considerar a relação dialética parte/todo, a busca da totalidade, ir além dos muros escolares para entender a própria escola e seus problemas. Só assim haverá a possibilidade de intervir conscientemente no sentido da sua transformação. Pode ser que, na nossa escola X, este movimento desencadeado pelo processo de formação continuada dos professores na área específica de Língua Portuguesa, desencadeie também, por exemplo, a luta pela extensão do tempo

escolar, o que poderia ocorrer na forma do contraturno. Isto acarretaria, possivelmente, também a necessária ampliação da discussão acerca da qualidade do ensino público com os próprios usuários desta escola, os pais e alunos (nos espaços do Conselho de Classe ou do Conselho de Escola).

Portanto, nosso intento neste texto foi afirmar a importância da formação continuada dos professores que se realiza no âmbito da escola; afirmar que é possível organizar sistemática e intencionalmente

espaços de discussão coletiva acerca da prática pedagógica e o papel essencial do pedagogo neste processo. A formação dos professores ganha outro relevo se for pensada relacionada à necessidade da escola cumprir sua função social de democratização do conhecimento elaborado/científico tendo como norte o processo de humanização. É neste sentido que se põe importância de um professor consciente do seu papel e competente no desempenho da sua função. ✿

Kátia Cristina Dambiski Soares é mestre em Educação, linha de Políticas e Gestão da Educação (UFPR); doutoranda em Educação, linha de Educação, História e Política (UFSC); pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Araucária.

1. Este texto tem como base os seguintes trabalhos:

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia C. Dambiski. *Avaliação da contribuição do "Programa de Educação a Distância" à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o olhar de professores participantes*. Curitiba, 2000. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOARES, Kátia C. Dambiski. *A política de qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): entre o discurso da "cultura das elites" e a perspectiva pragmática do trabalho educativo*. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

2. Poderíamos citar aqui vários autores que apontam a direção de uma pedagogia socialista, entre estes grandes pensadores como: Gramsci, Makarenko, Snyders, Suchodolski, Pistrak, Vigotski...

3. Para a melhor compreensão desta questão, ver MARX, K. (1988). *O Capital: crítica da economia política*. Vol. I, São Paulo: Nova Cultural.

4. Este termo, *desapropriar*, não é utilizado aqui no sentido de algo que se tinha e foi perdido, mas como uma não apropriação na origem, da riqueza. Neste sentido ver POSTONE, M. *Time, (1993). Labor, and social domination. A Reinterpretation of Marx's critical theory*, Cambridge University Press

5. Sobre esta concepção ver as obras: SAVIANI (1991); (1992)

6. A definição da educação como sendo a "atualização histórico-cultural" do homem é uma expressão adotada por PARO (2001 p.35): "É pela educação que cada indivíduo integra-se ao estágio de desenvolvimento histórico do meio sociocultural onde nasce e cresce".

7. Ver Marx, *O Capital*, cap. VI inédito.

8. Esta discussão é realizada por Saviani (1994, p. 160).

9. Sobre a categoria trabalho ver Lukács (1964).

10. Cabe destacar as inúmeras e importantes discussões na atualidade a respeito do nível (Médio ou Graduação) do lócus (nas Universidades ou nos IES) e do conteúdo da formação inicial. A este respeito ver Shiroma & Evangelista (2004), Sheibe (2002), Freitas (1999)...

11. Na atualidade é bastante recorrente o tema do "aprender durante toda a vida" calado na idéia da "sociedade do conhecimento" ou "sociedade da informação"; os indivíduos desta forma deveriam estar constantemente se adaptando ao eterno mutável, tudo passa a ser relativo... concomitantemente, este movimento de defesa do aprender *ad eterno* nega a possibilidade de um conhecimento objetivo da realidade. Ver Moraes (2004)

12. A este respeito ver: Duarte (2003), Torriglia (2004), Facci (2003)

13. Para SAVIANI (1992, p.85), "pedagogia revolucionária" é aquela empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

14. Ver SAVIANI (1980)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vi-gotskiana: Araraquara, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista.

FREITAS, H. C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** **Educação & Sociedade**, Campinas, 1999.

KUENZER, A. Z. **A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho.** In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (orgs). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*, Ed. Plano, 2002.

LUKÁCS, G. O trabalho, in: **Ontologia do ser sócia**. Trad. Ivo Tonet. (mimeo), 1964.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I**, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MORAES, M. C. M. **Incertezas nas práticas de Formação e no Conhecimento docente.** (mimeo), 2004.

PARO, Vitor. **Reprovação Escolar: renúncia à educação.** 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, S.P.: Ed: Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas, S. P.: Autores Associados, 1992.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: UNESP, 1996.

SÁNCHEZ VAZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** ED. DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, 2004.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Ago 2003, vol.24, no.83, p.601-625, 2003.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, São Paulo: ed. Papirus, 2002.

TORRIGLIA, P. L. **A Formação docente no contexto histórico-político das Reformas Educacionais no Brasil e Na Argentina.** Florianópolis, 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina.

O dilema da classe especial em uma escola regular

Andressa Biscouto Wall

Percorrendo a História é possível concluir que desde o século XIV até o século XVII a eliminação de pessoas indesejadas por meio da exclusão era prática constante devido ao enraizamento de valores éticos, morais e o modelo médico vigente. Em contrapartida a esta situação a escola da atualidade deve estar à disposição dos indivíduos a fim de proporcionar a equalização social, onde o grande enfoque educacional está voltado para a inclusão do portador de necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

Dentro deste grupo estão os alunos da classe especial que por algum motivo não se encaixaram no processo empregado para a maioria dos educandos. Embora permaneçam no mesmo ambiente físico destes, passam a freqüentar um novo espaço que atenda suas necessidades. Contudo, o que se pode observar em muitos casos é que, apesar de estudarem em uma escola regular, acabam sofrendo igualmente a exclusão social por parte dos demais alunos, seus antigos colegas. Conseqüentemente o que se tem é o acesso destes educandos uma escola que não inclui, apenas diferencia e torna estas diferenças mais visíveis por meio de um reduto segregado.

Historicamente as classes especiais públicas tiveram sua origem justificada cientificamente pela pretensão de que turmas homogêneas fossem organizadas por meio da separação dos alunos anormais daqueles tidos normais. Com bases estritamente organicistas das deficiências, a separação das crianças foi proposta por uma pedagogia científica que mostrou sua veracidade pautada na natureza e desenvolvimento humano.

Hoje o que as classes especiais buscam é integrar as pessoas com necessidades diferenciadas em escolas comuns por meio de uma pedagogia centralizada na criança e capaz de atender a diversidade existente entre os alunos, a fim de desenvolvê-los de maneira global. Assim, as classes especiais têm como finalidade maior assegurar a igualdade de oportunidades de forma a promover a inserção gradativa destes educandos em turmas regulares, já que as primeiras representam um momento transitório na vida do aluno: assim que tenha diminuído sua defasagem pedagógica em relação aos demais deverá retornar ao ensino regular.

Portanto, as classes especiais atendem os alunos que no processo ensino-aprendizagem demonstram necessidades educacionais diferentes das apresentadas pela grande maioria dos educandos. Neste contexto, a classe especial responde de maneira eficaz, por meio de situações de ensino-aprendizagem também diferenciadas, os anseios destes alunos e de suas famílias: cada educando tem seu plano de ensino conforme suas potencialidades, porém o trabalho é coletivo a fim de favorecer a autonomia e independência, bem como sua auto-imagem positiva e sua relação com a aprendizagem.

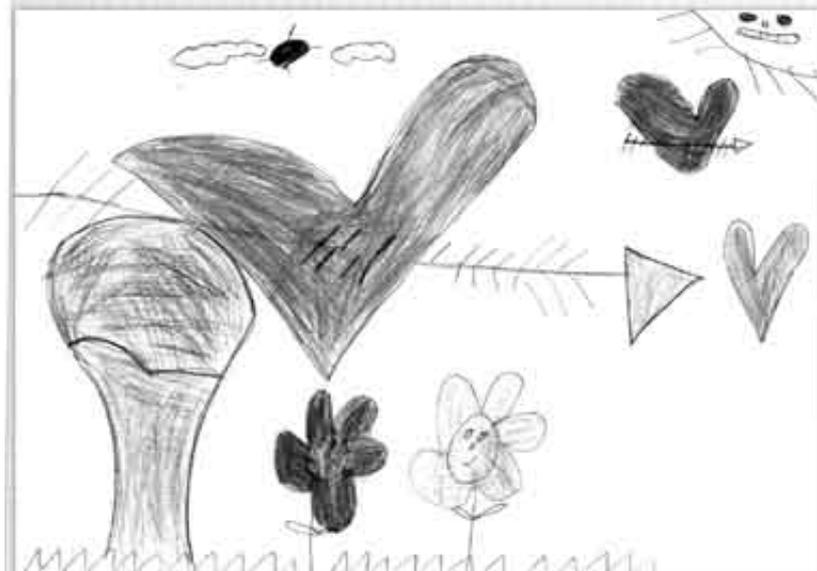
Contudo, para muitos que fazem parte do ambiente escolar, ainda é difícil perceber estes alunos como indivíduos com potencialidades porque a escola, desde a sua criação, trouxe consigo um ideal de para quem ela era necessária. Sendo assim, ela passa a ter o poder de dizer quem são seus alunos e quem não são, para o que ela serve e para o que não tem a finalidade. E, logicamente, desde muito cedo, crianças excepcionais não faziam parte da sua lista de usuários, pois

a intenção da escola não era ensinar para quem não aprendia como a maioria. Apesar das mudanças que ocorreram no interior das escolas, muitos daqueles que a fazem existir continuam a dizer que tais alunos não fazem parte da escola regular. A respeito disto é sabido que:

Os estereótipos são aplicados aos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes. Socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados 'anormais', ficam erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes." (CARVALHO, 1994, p. 6)

Sendo assim, para muitos educadores e educandos, a classe especial traz consigo a percepção de que aquele é o lugar da diferença. Espaço onde o grupo está fadado a conviver com limitações humanas mais evidentes ou menos claras, mas tipicamente com diferenças individuais percebidas na classe comum de ensino. Esta situação salienta rótulos e categorias estigmatizadoras e, muitas vezes, coloca este ambiente educacional como intervenção terapêutica ou educação compensatória.

O aluno da classe especial no contexto maior da escola passa a não pertencer ao grupo dos alunos ditos normais, ele é especial e, portanto, não se encaixa nos padrões da normalidade e não aprende como os demais. Está imposta, assim, uma exclusão social destes indivíduos já que para muitos dos "normais", parece intolerável conviver com as diferenças. A classe especial passa a ser o local onde a criança é descaracterizada como aluno, como indivíduo com potencia-



Gabriel - 12 anos - classe especial
EM América da Costa Sabóia
Profª Rita de Cássia

lidades, e passa a ser percebida através de uma imagem cristalizada, como um especial com limitações.

Outra percepção errônea que obscurece o trabalho da classe especial é que ela se torna reduto de alunos com fracasso escolar, sob o argumento que estes têm lentidão para aprender, o que alivia a responsabilidade escolar sobre este fracasso. A culpa é somente do “aluno lento”. O mesmo deixa de ser sujeito e passa a ser uma dificuldade. É por meio da produção de frágeis sistemas de diferenças como esse, que os grupos de classes especiais se tornam “diferentes”, e com este mesmo sistema de representação a escola institui quem somos “nós” – os normais - e quem são “eles” – os diferentes. O primordial é compreender que a criança está ali por estar com determinada dificuldade e não por ser em definitivo um problema.

Com o trabalho da classe especial objetiva-se que haja uma situação compreensiva na escola, onde cada aluno em sua relação concreta com a educação demande uma situação específica de ensino-aprendizagem. Esta, por sua vez, estará, assim, condizente com as necessidades e potencialidades de cada indivíduo, o qual poderá, futuramente, envolver-se em transições sociais autônomas e diversificadas, inclusive em seu retorno ao ensino regular.

Desta forma, a inclusão presume que os indivíduos são únicos e especiais, pois são diferentes e possuem capacidades e habilidades para determinadas atividades. As crianças se desenvolvem, tornam-se mais íntegras e montam um cenário escolar completo, convivendo em um ambiente rico e variado.

É importante lembrar que a educação dos alunos das classes especiais comporta em sua totalidade os mesmos objetivos da educação de qualquer educando do ensino regular, mesmo que, a priori, algumas modificações sejam necessárias para que os objetivos sejam alcançados. O “produto final” deverá ser o mesmo, ou seja, ambos os alunos deverão usufruir igualmente dos benefícios educacionais. O que pode e deve variar neste processo é o apoio que cada aluno irá receber em função de suas peculiaridades.

O objetivo maior da escola seria, portanto, promover uma educação de alta qualidade a todos os alunos, independente de sua condição física, social ou intelectual. Conseqüentemente, junto a este preceito, está atrelado o de modificar atitudes discriminatórias e tornar a sociedade inclusiva, e não apenas a educação. Este é um processo gradual e dinâmico que depende primeiramente das habilidades e consciência de todos

os envolvidos no processo, mas que otimiza as crianças com maiores dificuldades que aprendam a conviver com outras pessoas e manifestações diferentes. Aos demais alunos proporciona estabelecer um clima de respeito e colaboração, onde diversos processos de ensino e aprendizagem sejam possíveis, e a diversidade humana contemplada. Uma maior capacidade afetiva e cognitiva também se desenvolverá entre os alunos e neste ambiente surgirão trocas diferenciadas e significativas, o que facilitará a apropriação do saber sistematizado. Afinal, é na diferença que crescemos e nos tornamos melhores.

A inclusão mostra-se vantajosa para todos porque com ela torna-se possível a renovação do sistema educacional pela absorção da diversidade das formas e experiências humanas. O desafio que mobiliza a escola que conta com uma classe especial é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar a todas elas, incluindo aquelas que necessitem de adaptação curricular e metodologias inovadoras para atingirem tal finalidade.

Isto porque, por mais que os profissionais escolares desejem, o tipo “tamanho único” não funciona na escola. Assim, o melhor método para ensinar é aquele que a criança realmente aprende, não o mesmo para uma turma inteira. Os princípios norteadores da prática educativa atual prevêm que os sistemas educacionais se especializem em todos os alunos e se tornem aptos a responder às necessidades de cada um deles, de acordo com suas especificidades, já que “passou o tempo de pedir ‘coisas especiais’ para as crianças ‘especiais’ precisamente porque faz muito tempo que não há uma linha divisória clara entre crianças com e sem necessidades especiais”. (MITTLER, 2003, p. 59)

Os novos paradigmas da educação inclusiva, os quais norteiam a base das classes especiais a fim de que seus alunos retornem ao regular, alicerçam-se em uma pedagogia voltada para a criança, a qual respeite as diferenças dos indivíduos e sua dignidade com vistas a formar o cidadão. Trata-se de não homogeneizar os ambientes escolares em “para estes ou aqueles”, mas que todos sejam reconhecidos em sua individualidade e que as diferenças sejam respeitadas. Refere-se a buscar construir uma escola mundo, onde caibam todos os mundos; um sistema único, que seja capaz de prover educação para todo educando.

O que os profissionais das classes

David Prestes - 12 anos - classe especial
EM Walter Hoerner
Profª Andressa Biscouto Wall



especiais buscam é atender as necessidades básicas de seus alunos através de um trabalho que permita o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral. Para o êxito disto é fundamental que professor e família acreditem na potencialidade do discente. Porém, se observarmos melhor, as considerações acima são necessárias para a aprendizagem de todo indivíduo e não somente dos “especiais”.

Finalizo, então, com a proposta de não enquadrarmos o diferente e torná-lo ainda mais diferente, mas sim ajudá-lo a encontrar um lugar social, uma identidade, para que o sujeito possa encontrar seu bem estar dentro das diferenças existentes em todos os seres humanos. Isto implica em aceitar que, potencialmente, todos nós possuímos ou poderemos possuir – temporária ou permanentemente – algum tipo de necessidade especial e que, portanto, todos somos merecedores de uma Educação Especial e de qualidade, que atenda em um só ambiente nossa diversidade, ainda que atualmente isto seja apenas um desejo presente em alguns profissionais da educação. ✿

Andressa Biscouto Wall é regente de classe especial na Escola Municipal Walter Hoerner e pedagoga no CMAE Ana Maria Poppovic, em Curitiba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, R. **O Plano Decenal de Educação para Todos e a Educação Especial**: Questões levantadas pela Secretaria de Educação Especial. Integração: Brasília, SEESP, 1994.
MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Trabalhando os valores humanos por meio dos jogos cooperativos

Veridiana Dallarmi Pellanda

PROMOVER A SOLIDARIEDADE

Os jogos cooperativos, nas aulas de Educação Física, são uma alternativa à prática pedagógica existente. Promovem maior interação social, troca de idéias e diálogo e, de maneira lúdica, consciente e reflexiva, retomam valores humanos.

São defendidos por muitos autores pelo fato de propiciarem inúmeros benefícios aos alunos, pois permitem que se tornem mais solidários, amigos e livres para criar e se encantar com suas possibilidades e com as possibilidades do outro, levando ao conhecimento de todas as outras maneiras de jogar o jogo da vida, de uma forma mais humana.

quem está se prejudicando para isso.

Portanto, é fundamental que se reflita em torno destas questões e, a partir daí, se comece uma conscientização para a retomada de conceitos, valores e atitudes voltadas ao bem estar social.

Assim, a presente proposta entende que para as mudanças acontecerem a contento é necessário levar os alunos a refletirem e a compreenderem como é importante o trabalho em conjunto para atingir os objetivos propostos – tanto na escola como no seu dia-a-dia fora dela. Por isso, propõe-se a inclusão de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física a fim de estimular a cultura da paz, contribuir para a formação integral do ser humano e propiciar uma maior interação social, levando o educando a sentir-se pertencente e atuante dentro de um grupo, dentro da sociedade.

Uma sociedade carente de valores...

A sociedade vem atravessando inúmeras transformações que acabam desencadeando um permanente conflito. Intensas turbulências fazem com que a violência, a arrogância, a ganância, a corrupção, a exclusão, a falta de sensibilidade e o desamor estejam bem presentes no cotidiano. A falta de consciência, de formação e uma educação fragmentada estão levando o indivíduo a esquecer-se de si próprio e de sua essência, preocupando-se intensamente com o individualismo e com o materialismo que o próprio sistema (capitalista, e seu produto, o lucro) acaba gerando, o que vem afetar as relações interpessoais. Com isso, a sociedade contemporânea viu desabar os valores indispensáveis que permitem o caminho

A pedagogia da cooperação é um fenômeno que vem tomando dimensão significativa tanto na educação quanto, na Educação Física. Portanto, os jogos cooperativos são uma forma de ampliar as relações sociais, a integração e a formação integral do educando tornando-o um ser atuante e consciente de suas ações para o bem estar do meio onde vive.

A agressividade e a competição exagerada estão muito presentes em nossa sociedade. Conseqüentemente, é na escola que se refletem os problemas de um mundo superficial, materialista e carente de boas relações interpessoais. Perdeu-se a sensibilidade e as pessoas estão deixando de lado valores essenciais à vida humana, como a amizade, o respeito, a solidariedade, o companheirismo, a cooperação, a paz.

Comenta-se muito que competir é algo natural, essencial para a sobrevivência humana, estando relacionada sempre ao mais forte ao mais apto, ao melhor...

Mas, será a competição algo real-

mente natural? O homem é competitivo porque assim é a própria sociedade. Vem se comprovando, através dos tempos, que esta atitude não está contribuindo para sua formação e afirmação no meio social, e sim destruindo o pouco que resta de humanização, de sensibilidade e de emoção na vida do ser humano. Será que o melhor para nossa sociedade é se acomodar e continuar neste ritmo ou vale a pena buscar novas formas de se viver e conviver?

Em nosso meio a violência está estampada diariamente nos jornais, na televisão, no rádio, na comunidade, na família e no contexto escolar. A competição exacerbada e a arrogância contribuem para que este quadro se agrave cada vez mais, impedindo assim o bom relacionamento social e a convivência harmoniosa e solidária.

Na escola, de um modo geral, e nas aulas de Educação Física, em particular, se vê refletido o fruto dessa sociedade inconseqüente que tem o objetivo de vencer a qualquer preço, não importando a maneira e

Jaqueline, Diego e Carolina - 4ª A1
EM Prof. Erasmo Pilotto
Profª Sandra Longo



doação de ambas as partes em prol de uma excelência na educação dos futuros adultos, fará a diferença mais tarde.

A educação em valores não é só mais um modismo, mas sim uma necessidade que se faz urgente para o bem da humanidade. Como cita CÓRIA-SABINI e OLIVEIRA (2002, p.47)

os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática.

A sociedade, de modo geral, precisa compreender e começar a transformar a realidade vigente aumentando a capacidade de percepção em relação aos valores que regem a forma de viver e conviver com o outro. Segundo FREIRE e SCAGLIA (2003), acontece que grande parte dos professores (e a sociedade) tem preconceito em expressar seus sentimentos, em demonstrar amor, o que na realidade pode e deve ser ensinado, tornando-se um impulsor no processo educativo. E amar só se aprende amando, como jogar só se aprende jogando, é preciso praticar sempre. Para os autores citados (2003, p. 176)

se a escola não pode ensinar a amar (e, além disso, não pode ensinar virtudes como prudência, a coragem, a justiça, a generosidade, a doçura, dentre outras), não vale a pena ensinar nada, pois de que vale uma mente ágil e perspicaz, cheia de informações e idéias, se o autor de tais idéias não for capaz de amar ou não for corajoso e generoso?

Os valores são mutáveis, representam cada época histórica ou cultura, determinando uma forma de viver em harmonia (pode ser que não para todos, mas para a maioria). Portanto, a sociedade a qual pertencemos também tem regras e valores fundamentais que são indispensáveis a qualquer situação da vida. Se estes princípios forem deixados à margem, estar-se-á ferindo a liberdade e os direitos do outro, anulando as possibilidades de uma convivência saudável.

Um exemplo prático e simples: como cobrar de um aluno uma postura solidária e cooperativa dentro de um jogo ou esporte se

para a verdadeira civilização. Essa falta de valores está por todos os lados. Segundo ORLICK (1989, p. 12), a corrupção e a distorção de valores humanos existem em todos os níveis, em todos os domínios – na política, na lei, nos negócios e nos esportes. A ética competitiva de vencer tornou-se tão intensa que está ameaçando destruir nossa sociedade. Se não detivermos esse movimento, seremos rapidamente engolidos pela insanidade competitiva, e a vida não valerá a pena ser vivida.

Começa-se a pensar então por que se incomodar com tudo isso? Vamos deixar tudo como está, é bem mais fácil... Só que deixar tudo como está acarretará em um prejuízo imenso para todos. É preciso coragem, persistência, transformação e mudança de paradigmas. Isso tudo requer tempo, reflexão, aceitação e muita ação, o que dá um grande trabalho. Mas é preciso mudar, pois o mundo está carente e fragilizado e há que se construir uma cultura de paz!

É mister que se molde o caráter das crianças para que se tornem pessoas melhores e percebam que felicidade, amor, paz não são vendidos por aí, estão dentro

de cada um.

Assim, a educação entra em cena porque ela é dotada de “um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade” (ASSMANN, 1999, p.26), cumprindo, desta maneira, a tarefa social emancipatória mais avançada que há. Por isso, a família não pode remeter esta função somente à escola, e a escola também não pode se abster desta importante missão. O papel de um educador hoje é muito maior do que transmitir conteúdos. É, sim, formar cidadãos, fazer a diferença na educação e na vida das crianças e/ou adolescentes que passam por suas mãos. A finalidade da educação na atualidade segundo SAI BABA¹ “não é o da promoção e obtenção de notas e diplomas ou a conquista de ótimos empregos, ganho de dinheiro, e sim, formar pessoas de caráter, éticas e felizes.”

O mais sensato seria, como alerta MESQUITA (2003) que houvesse uma união de esforços entre pais e professores a fim de educar e transmitir valores às crianças utilizando-se do exemplo, da ação consciente e da reflexão sobre as próprias atitudes. Este trabalho em conjunto, esta

o próprio professor fora da quadra quebra os princípios escancarando seu descompromisso com uma formação educativa? Há muito que se rever...

O jogo como forma de reprodução da sociedade

O jogo, para HUIZINGA (1996, p. 03), um dos principais pesquisadores das questões lúdicas, “é o fato mais antigo que a cultura” se apresenta como uma característica inerente à natureza animal e humana, pois antes mesmo dos homens os animais já brincavam.

O jogo ultrapassa os limites do fenômeno fisiológico, biológico ou psicológico. Possui uma função significativa, uma essência própria que “transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. (ibidem, p.04)

Para o autor suas características principais são:

- Atividade voluntária: requer liberdade, brincar pelo prazer de brincar, sem uma ordem a ser obedecida.

- Desinteressada: pelo fato de não pertencer à vida cotidiana e por ser uma atividade temporária, realizada com fim a satisfazer alguma necessidade.

- Ocorre em espaço e tempo definidos: há um isolamento do mundo real para o jogo e o mesmo vai acontecendo até que se chegue ao fim. Recebe a característica de fenômeno cultural porque pode ser transmitido e jogado novamente.

- Constituído de regras: são de suma importância, pois determinam o que é válido durante o acontecimento do jogo. O desrespeito a estas regras acaba por desmontar a magia que está sendo vivida durante o jogo.

O conceito de jogo, segundo HUIZINGA (1996, p. 33) fica assim:

é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

O próprio autor reconhece, posteriormente, que o mundo exterior influencia no desenvolvimento do jogo, no sentido em que reflete a vida de um modo geral, mas não necessariamente precisa se basear nos

acontecimentos externos para acontecer.

Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992, p.66) o jogo é um componente de grande importância da cultura corporal, é uma invenção humana em que

sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.(...) O jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência.

Sendo assim, através do jogo tenta-se estabelecer uma nova oportunidade de comunicação e integração entre os seres. Estão incutidos nos jogos muitos dos valores humanos indispensáveis à vida em sociedade, bem como a reflexão e recriação do jogo da vida, uma vez que ele é um meio ideal para uma aprendizagem social positiva.

CILLA e OMEÑACA (2002) fazem em sua obra uma análise das diferentes teorias de jogo, segundo vários autores, e chegam à definição de que

o jogo é uma atividade alegre, prazerosa e livre que se desenvolve dentro de si mesma sem responder a objetivos extrínsecos envolvendo a pessoa em sua globalidade proporcionando-lhe meios para a expressão, a comunicação e a aprendizagem.

Consideram o jogo como uma atividade que vem unida à condição humana, o que não significa que é exclusiva de um momento histórico concreto nem de uma sociedade determinada.

Os jogos e as brincadeiras pressupõem contextos sociais e culturais provenientes do mundo adulto. Promovem uma integração do indivíduo com o ambiente que o cerca, pelo fato de estarem intimamente ligados ao contexto histórico em que são produzidos, refletindo, com isso, as relações sócio-políticas, culturais, econômicas de cada época.

Como são refletidas nos jogos as características de determinado contexto, não fica difícil de perceber que os jogos e brincadeiras de hoje apresentam (em sua maioria) um caráter agressivo, autoritário e excludente, externando os frutos de um sistema econômico competitivo e individualista.

Assim, as brincadeiras e jogos transmitidos às nossas crianças acabam por enaltecer o resultado final e a vitória a qualquer preço como prêmio do sucesso individual em cima dos demais. Há conseqüentemente, uma reprodução maciça deste sistema e dos valores nele incutidos reforçando a subjetividade.

Mas, se o jogo tem um grande poder em si, pode, obviamente, contribuir com o adverso disso tudo, promovendo valores humanos e práticas capazes de transformar a realidade. Nesse sentido ORLICK (1989, p. 182-3) salienta que

os jogos e os esportes são reflexos da sociedade em que vivemos, mas também servem para criar o que é refletido. Muitos valores importantes e modos de comportamento são aprendidos por meio das brincadeiras, dos jogos e dos esportes. Os jogos são importantes, principalmente porque o alvo são as crianças em pleno processo de desenvolvimento, que passam horas incontáveis empenhadas em atividades de caráter esportivo. Em nossos jogos devemos pensar no tipo de sociedade que gostaríamos de ter e recompensar as crianças por comportamentos que seriam desejáveis nessa sociedade.

Os valores implícitos na sociedade capitalista moderna apresentam uma dinâmica competitiva-excludente e acredito que não seja esta a sociedade que almejamos para nosso futuro, pois, se assim continuarmos dia após dia, nos dirigiremos a um abismo e aí não haverá mais volta.

No entanto, se nosso ideal em relação à transformação social subentende uma sociedade democrática, cooperativa, solidária, justa e feliz, isso tudo pode (gradualmente) se reverter e novas direções poderão ser tomadas. Para isso, novos jogos, brincadeiras e atividades socializadoras deverão ser incorporadas às nossas aulas com intuito de rever as práticas corporais e sociais até então entendidas como as mais verazes.

Para isso, o envolvimento de diferentes setores da sociedade será primordial a fim de humanizar as relações de trabalho e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, baseados sempre em valores éticos.

A escola, contudo, tem dois grandes desafios (e é a ela que nos remetemos neste estudo): repensar a prática pedagógica e buscar ações concretas para desenvolver habilidades sociais nos alunos e envolvê-los na realidade que os cerca, a fim de se tornarem agentes transformadores de um mundo melhor.

Com todos estes desafios pela frente a pedagogia dos jogos cooperativos, segundo BARATA² apresenta uma importante estratégia para a promoção de ações positivas que estimulam o aprendizado de valores humanos, bem como contribuem para desmistifi-



car a competição como um comportamento “natural”, essencial para a sobrevivência do ser humano. Jogar cooperativamente propicia a percepção de que há outras formas de se relacionar com os outros, com a natureza e consigo mesmo. Há o exercício de uma nova forma de convivência e o desenvolvimento da cultura da cooperação.

Quanto mais atrativo e construtivo forem os jogos e esportes muito mais pessoas por eles serão beneficiadas. Naturalmente teremos mais indivíduos felizes, amigos, confiantes e solidários.

Uma atitude competitiva, procura na verdade, tentar ganhar aquilo que a outra pessoa está se empenhando para conseguir. Através de isso vem o comportamento individualista que visa atingir um objetivo sem se preocupar com os outros, buscando vantagem mostrar a superioridade perante o oponente. Essa essência é observada em várias situações da vida como no jogo, no ambiente escolar e no trabalho, onde os objetivos são exclusivos, as ações individualistas e os benefícios são só para alguns (BROTTO, 2002).

Já a cooperação tem em vista trabalhar coletivamente para a obtenção de um objetivo comum. Há uma preocupação com as outras pessoas, a ênfase está no ato de ajudar. Ao participar, cooperar, partilhar de um mesmo objetivo a recompensa não vem só para si, mas para todos e isto resulta em reações positivas. Nesse sentido, os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são para todos (BROTTO, 2002).

O jogo cooperativo

Pensar o jogo cooperativo com algo ilusório ou inatingível é simplesmente grotesco. Isso porque não é um fato novo, um modismo qualquer. Estudos relatam que tudo começou há milhares de anos principalmente entre os membros de comunidades tribais, nativos, esquimós e povoados do Ártico que se reuniam para celebrar a vida (ORLICK, 1989), estendendo-se até os dias atuais através das manifestações corporais (dança, festividades, jogos) e da vida em comunidade.

Os jogos cooperativos surgiram pela crescente valorização dada à competição sem limites e ao individualismo desmedido presente na sociedade moderna, uma vez que competimos em todos os setores da vida pessoal, social e profissional sem ao menos saber o real sentido de nossa ação,

basicamente porque se cultiva a idéia de que competir é natural do ser humano. Agimos conforme fomos ensinados, tudo o que é vinculado ao jogo tem a ver com competição e para isso o importante é vencer, sempre.

Na visão de autores como ORLICK (1989), BROTTTO (1999 e 2002), SOLER (2002), CILA E OMEÑACA (2002) e CALLADO (2004) os jogos cooperativos despertam valores como a solidariedade, o respeito, a união, a valorização do outro, a ação conjunta para resolução de objetivos propostos, a integração do grupo para enfrentar desafios. Através desta prática os indivíduos passam a jogar junto com o outro e não mais contra o outro, considerando-o um parceiro em vez de um adversário. Neste

o valor da ajuda mútua. As crianças ficam livres de competir, de excluir, de agredir e disponíveis para escolher e criar, pois a estrutura dos mesmos não é rígida e acabada o que estimula a autonomia, a troca e a recriação. É preciso viver o jogo, refletir sobre ele e recomeçar a jogar e viver, viver e aprender, aprender e ser...

CILLA e OMEÑACA (2002, p. 50) apresentam um mapa cognitivo que evidencia muito bem o que foi falado até aqui sobre as características do jogo cooperativo. É visível também que os autores citados caminham numa mesma direção.



momento percebem que os jogadores são mais importantes do que o jogo em si. Essas ações favorecem a confiança, a criatividade, a auto-estima, a alegria, a paz-ciência (solução pacífica de conflitos), o diálogo, a aceitação do outro, o prazer por jogar, além de ser uma excelente oportunidade para o indivíduo se encontrar consigo mesmo, com os outros e com o todo, porque neste tipo de jogo todos cooperam e ganham juntos.

ORLICK (1990) ressalta que o mundo mágico dos jogos cooperativos gira em torno de várias liberdades que auxiliam no desenvolvimento dos bons sentimentos em relação ao outro e a si mesmo, despertando

Fica claro que a ação conjunta na resolução dos problemas torna-se bem mais eficaz, pois “ninguém joga ou vive sozinho. Bem como, ninguém joga ou vive tão bem, em oposição e competição contra outros, como se jogasse ou vivesse em sinergia e cooperação com todos” (BROTTO, 2002, p. 59). Isso nos mostra que o individualismo e a ação isolada perdem o seu espaço quando se fala em jogo cooperativo.

Analisando o que foi dito, fica a interrogação: que tipo de sociedade queremos para nós? ORLICK (1989, p. 107) responde

em vez de criar minissociedades ou

Thalline Moraes - 3ª B
EM Profª América da Costa Sabóia
Profª Maria de Jesus L. R. Fialboski



jogos, que refletem de forma pura a competitividade, a desonestidade e a cobiça da sociedade maior, por que não desenvolver jogos que criem uma miniatura das utopias em que gostaríamos de viver? Por que não criar e participar de jogos que nos tornem mais cooperativos, honestos e atenciosos para com os outros? Por que não usar o poder transformador dos jogos para ajudar a nos tornarmos o tipo de pessoa que realmente gostaríamos de ser?

CALLADO alerta que as características do jogo cooperativo favorecem não só o desenvolvimento de habilidades sociais como também “o desenvolvimento de objetivos próprios da área da Educação Física, como a melhora da condição física e a aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras básicas” (2004, p 114), uma vez que integra os alunos menos habilidosos considerados pela Educação Física tradicional, pois os desafios propostos se dirigem à superação de problemas e não de pessoas, como acontece nas atividades competitivas. Na realidade, para a nossa área esta prática é simplesmente maravilhosa, pois se está trabalhando paralelamente com os elementos da cultura corporal (jogo, esporte, ginástica, dança, luta) e desenvolvendo a reflexão, a busca por novos valores e a conseqüente transformação da realidade.

Para ABRAHÃO (2004, p.38) “na proposta de jogos cooperativos está inserida uma determinada concepção de educação, de aluno, de escola, enfim, de sociedade e de mundo”. Uma nova concepção está se formando, impregnada de mudanças e novas propostas para as aulas de Educação Física. Existem escolhas, devemos nos permitir escolher e mudar.

Para ser eficaz, compromisso e envolvimento são palavras chaves, pois acarreta uma nova orientação para o processo de ensino-aprendizagem (planejamento, objetivos, encaminhamento, avaliação) onde professor e alunos constroem a aula juntos a partir de interesses, idéias, reflexões, abdicando daquela estrutura rígida da aula tradicional. É o espaço escolar, conforme nos diz ABRAHÃO (2004, p. 39)

o campo de intervenção educacional intencional. Dentro desta perspectiva, a aula de Educação Física na escola não é lugar para treinar o aluno para o rendimento pelo rendimento, mas ensiná-lo de forma significativa e prazerosa, onde todos possam expressar sentimentos e entendimentos.

Quando a possibilidade de expressão e ação é dada num ambiente acolhedor e harmonioso baseado em relações de respeito, amizade e ajuda mútua, contribui-se para que se adquira autonomia, criatividade, criticidade, responsabilidade e cooperação.

Podemos propiciar isso tudo ao nosso aluno através de aulas recheadas de jogos cooperativos, uma vez que, segundo SOLER (2002, p.46-47),

o jogo cooperativo tem o poder de transformar, e, se tornado um aliado da escola, pode contribuir para uma mudança de cultura. (...) Devemos acabar com a idéia de que nascemos para dominar os outros, todo ser humano nasce é para ser feliz, e ninguém é feliz sozinho, ou em oposição a outras pessoas.

Não somos ilhas. Precisamos do outro para tudo. Está na hora do ser humano reconhecer suas fraquezas, aceitar veementemente a importância que as pessoas têm em sua vida, criticar e transformar este tipo de cultura perversa que preza a discriminação, a exclusão, a competição exacerbada. Caso contrário, a espécie de seres humanos confiantes, cooperativos e felizes será ameaçada de extinção.

Considerações finais

A alternativa apresentada neste estudo é a inclusão dos jogos cooperativos no interior da escola, através da Educação Física. Isso porque a escola é um espaço que torna possível a transformação e a evolução pessoal e social dos indivíduos. É necessário, portanto, incorporar à prática pedagógica meios que venham a propiciar melhorias e alterações, bem como, sensibilização, conscientização e novas ações em prol de uma educação melhor e de uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e cooperativa.

Um novo paradigma surge e com ele mudanças. Mudanças essas que vêm promover uma nova forma de concebermos os fatos, os jogos e o jogo da vida.

Os jogos cooperativos têm grande poder, pois possibilitam uma educação pautada em valores humanos, promovendo formas de vida baseadas na colaboração, como meio para o progresso e bem estar individual e social, tornando-se prevenção contra a baixa estima. Isso porque possibilita o trabalho em grupo, o jogar junto, a construção coletiva de novas regras, o diálogo, o que faz cada um sentir-se pertencente e aceito dentro de um grupo, inibindo o medo de errar e de se expor. Vale ressaltar que os jogos cooperativos são um excelente ponto de partida a fim de contribuir com a Educação Física para a construção de uma cultura de paz, tolerância, cooperação e solidariedade, além de serem muito bem aceitos pelas crianças.

O propósito deste trabalho não é definir qual forma de jogar (competitiva ou cooperativa) é a melhor, nem substituir uma pela outra, mas propiciar o conhecimento de outra maneira de jogar e ver o mundo. Cabe a cada um fazer sua escolha, optar pela forma que mais tem a ver com suas concepções. E por que não mesclar as duas; trabalhar um jogo competitivo de forma cooperativa? Pode e tem tudo para dar certo, o que entra em cena nesta tentativa é a visão e atitude do professor.

Por isso, solte-se, sonhe, permita-se... e faça a diferença! ✨

"O poder dos sonhos, dos ideais, da mudança está com o povo, com as pessoas comuns... como você e eu".

Terry Orlick

Veridiana Dallarmi Pellanda é professora da Escola Municipal Maringá, em Curitiba, e pós-graduada em Educação Física: Saber Escolar, Currículo e Didática. UFPR, 2005.

Este texto integra a monografia de Especialização em Educação Física – Saber Escolar, Currículo e Didática, intitulada *A Magia dos Jogos Cooperativos: Trabalhando os Valores Humanos através da Educação Física*, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do professor Sérgio Roberto Abrahão

1. PROGRAMA SATHYA SAI de Educação em Valores Humanos, encontrado em www.valoreshumanos.org
2. Artigo *Juegos Cooperativos en Brasil*, veiculado no site www.cooperando.org.br, em 17 de novembro de 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Sérgio R. **A relevância dos Jogos Cooperativos na formação dos professores de educação física: uma possibilidade de mudança paradigmática**. Curitiba, 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação. UFPR.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação - rumo à sociedade aprendente**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BABA, Sathya Say. Encontrado no site www.valoreshumanos.org na data de 20/06/04 - 11:00.
- BARATA, Katia Maria A. **Juegos cooperativos en Brasil**. Encontrado no site www.cooperando.org.br na data de 17/11/04 - 17:15.
- BRACHT, Valter. **A Constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes. Ano XIX, n.º 48, Agosto/ 1999.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos – Se o importante é competir o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995/ Santos: Projeto Cooperação, 1997 (ed. Re-novada)
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos - O Jogo e o Esporte com um Exercício de Convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2002.
- CALLADO, Carlos Velásquez. **Educación para a paz - Promovendo Valores Humanos na escola através da Educação Física e dos Jogos Cooperativos**. Trad. Maria Rocio Bustios de Veiga. Santos, SP : Projeto Cooperação, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES.
- CILLA, Raúl O.; OMEÑACA, Jesús V. R. **Juegos cooperativos y educación física**. 2ª. ed. Barcelona: Paidotribo, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CÓRIA-SABINI, Maria A.; OLIVEIRA, Valdir K. **Construindo Valores Humanos na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- DARIDO, Suraya C. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas da Educação Física Escolar**. UFF. v.2, n.1, p. 5-25, 2001
- FREIRE, João B.; SCAGLIA, ALCIDES José. **Educación como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens : o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MESQUITA, Maria Fernanda N. **Valores Humanos na Educação - uma nova prática na sala de aula**. São Paulo: Gente, 2003.
- ORLICK, Terry. **Libres para cooperar, libres para crear**. Barcelona: Paidotribo, 1990.
- ORLICK, Terry. **Vencendo a Competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- REVISTA JOGOS COOPERATIVOS. N.º 6, Ano II, 2004.
- SOLER, Reinaldo. **Jogos Cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

A redemocratização e o florescimento do pensamento crítico

Márcia Maria da Silva

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça?

Gramsci

A história revisitada

Com o processo de abertura política pós ditadura militar, o movimento desencadeado por setores progressistas da sociedade que vinha sendo articulado desde a década de 1960 conquista espaço, estimulando a produção teórica realizada por intelectuais e educadores que, alinhados com os interesses hegemônicos do proletariado, animaram a discussão coletiva e a elaboração de propostas educacionais.

Alguns fatores contribuíram decisivamente para o avanço progressista, como o movimento pró-anistia dos brasileiros exilados pela ditadura militar, que mobilizou cidadãos de tendências ideológicas diversas. A criação de entidades influentes na área da educação revelou-se outro fator importante para a retomada e organização da produção científica.¹

Neste contexto, teve grande mérito para o debate e produções teóricas nacionais a teoria crítico-reprodutivista², que na década de 1970, argumentava que as relações antagônicas de dominação e desigualdades entre as classes perpetuam-se e têm como um dos espaços de reprodução a escola. Tais argumentos são retomados por Saviani (1979), que os utiliza como referência para fazer a análise crítica das tendências educacionais brasileiras e caminha em direção de uma superação conceitual tanto das tendências não-críticas, como das crítico-reprodutivistas, que cristalizaria na Pedagogia Histórico-Crítica³.

Alguns conceitos desenvolvidos por esta corrente crítica são de fundamental importância. Um deles é o conceito de omnilateralidade que, como expressa Gadotti (1995), a partir do pensamento marxista⁴,

não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas, mas sim a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho.

Outro conceito chave, é o de politecnia, que, de acordo com Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Essa concepção encontra suporte em Gramsci, filósofo e intelectual italiano que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir na atividade humana a possibilidade de separação entre trabalho manual e intelectual, haja vista que, mesmo no trabalho mais brutal e repetitivo, a ação do pensamento se faz presente.

Um terceiro conceito apontado neste fértil clima intelectual é o de escola unitária, também vindo de Gramsci⁵. Ele ressalta que a escola unitária, ou de formação humanística (entendido esse termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria se propor à tarefa de ensinar os jovens na atividade social depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Com relação ao seu financiamento, Gramsci destaca ser fundamental a assunção do Estado por sua responsabilidade, pois somente assim a escola única poderá envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Nosella (2005) lembra que o debate dos educadores brasileiros na década de 1980 encontrou nos escritos de Antonio Gramsci um grande alento teórico. Presenciamos a uma verdadeira “gramscimania”,

isto é, a uma excepcional difusão dos escritos desse intelectual marxista italiano. Segundo o autor, calcula-se que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação produzidas nessa década citavam Gramsci como principal referência teórica. Suas frases eram citadas em epígrafe nos projetos ou nas propostas de política educacional de várias Secretarias de Educação, estaduais e municipais. O nome de Gramsci era citado com grande frequência nos congressos e nas reuniões das várias associações científicas e sindicais dos educadores. A literatura sobre ele e dele era sempre bem vinda e até mesmo bem vendida.

Essa concepção gramsciana é adotada por intelectuais e educadores brasileiros na produção científica, e com ela os conceitos de escola única e politecnia passam a ser muito difundidos através dos estudos realizados no período como possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática.

Machado (1991), ao aprofundar o sentido da palavra politecnia, explica que o senso comum toma o conceito de politecnia de uma forma mais elementar, vendo a etimologia do termo *poli* – múltiplas, várias –, e *tecnia* – técnicas –, conclui que seria o ensino que trabalharia várias técnicas. É a noção mais corrente, mas, se formos vasculhar um pouco mais nas noções de politecnia dentro da teoria da educação, observaremos que é um conceito mais amplo. Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um



Valéria Doda - 4º A3
EM Prof. Erasmo Pilotto
Profª Sandra Longo

processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido exato da palavra politecnia, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.

Nesse sentido, Kuenzer (1991) ressalta que o ensino politécnico será uma das formas através das quais o trabalhador poderá recuperar, em parte, os efeitos desqualificadores do desenvolvimento capitalista e, ao mesmo tempo, aponta a perspectiva futura de recomposição entre trabalho manual e intelectual.

Esse movimento de educadores e intelectuais brasileiros, empenhados na formulação de uma proposta concreta e eficaz de democratização da educação, impulsiona os fóruns de debates e a organização social

durante toda a década de 1980 e o início dos anos 90, trazendo para o debate educacional conceitos que haviam sido obscurecidos pela censura militar.

Também nesse período, para legitimar a nova ordem democrática, fazia-se necessário dotar o país de uma constituição livre das leis autoritárias da carta de 1967, bem como das emendas feitas a ela em 1969. A nova Constituição representava uma das principais reivindicações populares dos segmentos que participaram da oposição à ditadura. Assim sendo, promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova constituição foi batizada por Ulisses Guimarães de “A Cidadã” e representou um grande avanço na consagração do regime democrático, nas questões político-institucionais, na defesa dos direitos civis, e nas questões sociais e trabalhistas.

No entanto, na década seguinte, os

avanços progressistas deste período seriam paulatinamente obscurecidos por meio da política de ajustes econômicos e sociais estruturais promovidos mediante desregulamentação, descentralização e privatização.

No campo educacional, as reformas da década de 1990 seguem orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial⁶, e fundamentam-se na racionalidade financeira, que enfatizam a educação enquanto serviço regulado pelo mercado, e não mais como direito social.

Nesta perspectiva, os avanços teóricos relacionados à escola pública, democrática, laica, universal, gratuita e politécnica alcançados nas décadas de 1980 e 1990, que tem como horizonte a superação da herança educativa deixada pelo autoritarismo militar, passam a ser substituídos pela lógica utilitarista de educação, determinando que os investimentos do Estado devem destinar-se

a ações que resultem em retorno econômico, na perspectiva do custo-benefício⁷.

Nas palavras de Kuenzer (1998), *o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o estado mantém financiamento restrito, apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do pa-*

pel que ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim, com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Portanto, fundamentada nessa diretiva, a reforma educacional acompanha as diretrizes básicas do Banco Mundial que estabelecem ser a Educação Básica⁸ prioridade estratégica de investimento público. Para atingir êxito na implementação dessa lógica de racionalidade financeira⁹, estabeleceu-se na sociedade brasileira a implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, que adota o modelo de competências enquanto concepção orientadora. ✱

Márcia Maria da Silva é professora da Rede Municipal de Curitiba, Pedagoga, Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico e Mestre em Educação na Área de Educação, Cultura e Tecnologias na linha de Mudanças do Mundo do Trabalho e Educação pela UFPR.

1. Entre elas destacamos, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudo de Educação e Sociedades (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE).
2. As teorias crítico-reprodutivistas não constituem pedagogias, são elas: Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica (1970); Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado (1969); Teoria da Escola Dualista (1971).
3. Nesse período passam a ser difundidas as pedagogias progressistas de natureza dialética, entre elas estão a Pedagogia Dialética, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Pedagogia Histórico-Crítica.
4. Marx concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons "naturais" individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais. (Gadotti, 1995, p. 57)
5. Gramsci (1968), ao tratar da organização da escola e da cultura de seu país, faz uma importante discussão sob a função da educação escolar na sociedade capitalista a luz de suas contradições, ou seja, elemento de diferenciação e particularização das classes sociais e/ou espaço de emancipação humana. Para ele, a "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de educação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1968, p.118)".
6. "Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 1940, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 1970, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para

o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 1970. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização." (Fonseca, 1998, p.1)

7. Kuenzer, 1998, p.375
8. Kuenzer (1999), ao tratar da lógica que rege a reforma, argumenta que várias pesquisas têm demonstrado que o discurso da ampliação da educação básica, como fundamento necessário para uma sólida formação profissional, vale para os países que investem fortemente em educação básica e em educação cientifi-

co-tecnológica, compreendido como condição necessária para a cidadania e para o desenvolvimento dos projetos nacionais. Esse não é o caso do Brasil, atravessado por uma profunda crise econômica e institucional, que se agrava com a adoção pelo governo de um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais da década de 1990 repousam não mais no reconhecimento da universalização do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

9. De acordo com Saviani (1999), neste contexto a lógica da racionalidade financeira seria a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **O Caderno 12.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Obras Escolhidas/Antonio Gramsci.** Tradução[de] Manuel Cruz; revisão [de] Nei da Rocha Cunha. – São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KUENZER, Acácia. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- MACHADO, Lucília. **Politecnia no ensino de 2. grau.** 1991. In Ministério da educação. Secretária Nacional de Educação Básica. Politecnia no ensino médio / [[Walter Garcia e Célio da Cunha coordenadores]. – São Paulo:Cortez; Brasília: SENRB, 1991. – (Cadernos SENEB ; 5).
- Nosella, Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois.** Educação e Sociedade Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia. Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, nº1, 2003.
- _____. **Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica.** Revista de Educação. AEC, v. 8, 1979.

Movimentos na Educação Infantil e suas relações com a Educação Física

Peterson Lessnau Viana

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Aprender a fazer movimentos é uma prática que acontece durante toda a vida, tanto de forma espontânea quanto de forma sistemática, planejada, dirigida. Aprender quer dizer em geral, adquirir experiência para poder desenvolver melhor e de forma mais convincente um comportamento futuro.

Nosso desenvolvimento inicia-se no encontro entre o óvulo feminino e o espermatozóide masculino. Porém, é depois do nascimento que experimentamos a aprendizagem, que se dá primeiramente em nossas capacidades sensoriais e motoras. Se começamos a aprender através das conquistas físicas e motoras por que ,quando chegamos na escola, esta característica natural deve dar lugar ao conhecimento verbal e desprovido de corpo, de movimento?

Neste breve artigo discutimos as relações biológicas envolvidas em nosso sistema de desenvolvimento, aprendizagem e retenção de conhecimento motor. Como as brincadeiras corporais, naturais para a maioria das crianças podem contribuir para a formação não só motora, mas também de identidade. A escolha de conteúdos e estratégias metodológicas para o trabalho com crianças têm que levar em consideração a inter-relação entre os aspectos biológicos, sócio-culturais e o dinamismo do ambiente da aprendizagem

Porém, elas formam uma unidade e não podem ser separadas, visto que o aprendizado humano específico de novos conhecimentos, característica principal e primordial do processo de desenvolvimento motor, se completa tanto melhor, mais rápido e convenientemente quanto mais conhecimento estiver à disposição da criança sobre a natureza das coisas que se ensinam ou sobre a estrutura dos movimentos. O movimento corporal possui caráter cognitivo: é ele, em união com a linguagem, um meio importante de aquisição do conhecimento. “A obtenção de conhecimento e a educação corporal correspondem a uma necessária unidade entre conhecer e poder, entre saber e atuar, de um compreender autêntico e da capacidade de fazer por si mesmo” (BARBANTI, 2005, p.69).

Sempre que se aprende um novo movimento, primeiro se obtém a sua forma grosseira e rudimentar de execução. Talvez o exemplo mais recente para o adulto seja quando aprendemos a dirigir um carro. Mesmo quando chegamos ao momento do teste, ainda não estamos completamente convencidos de nossa aprendizagem. Esta certeza somente se dará quando atingirmos o segundo estágio de aprendizagem, a forma fina ou aquisição duradoura, a fixação em nosso sistema nervoso central de um novo padrão de movimentos. Este processo se deu a cada movimento que aprendemos ao longo de toda a vida. Foi assim que aprendemos a andar, correr, saltar ou nadar. BARBANTI (2005) afirma que, mesmo com fixação deste novo padrão de movimento, o aprendizado ainda não está terminado. Falta agregar um terceiro componente: a aplicação prática

Aprender a fazer movimentos é uma prática que acontece durante toda a vida, tanto de forma espontânea, não dirigida sistematicamente, quanto de forma sistemática, planejada, dirigida. Aprender quer dizer, em geral, adquirir experiência para poder desenvolver melhor e de forma mais convincente um comportamento futuro.

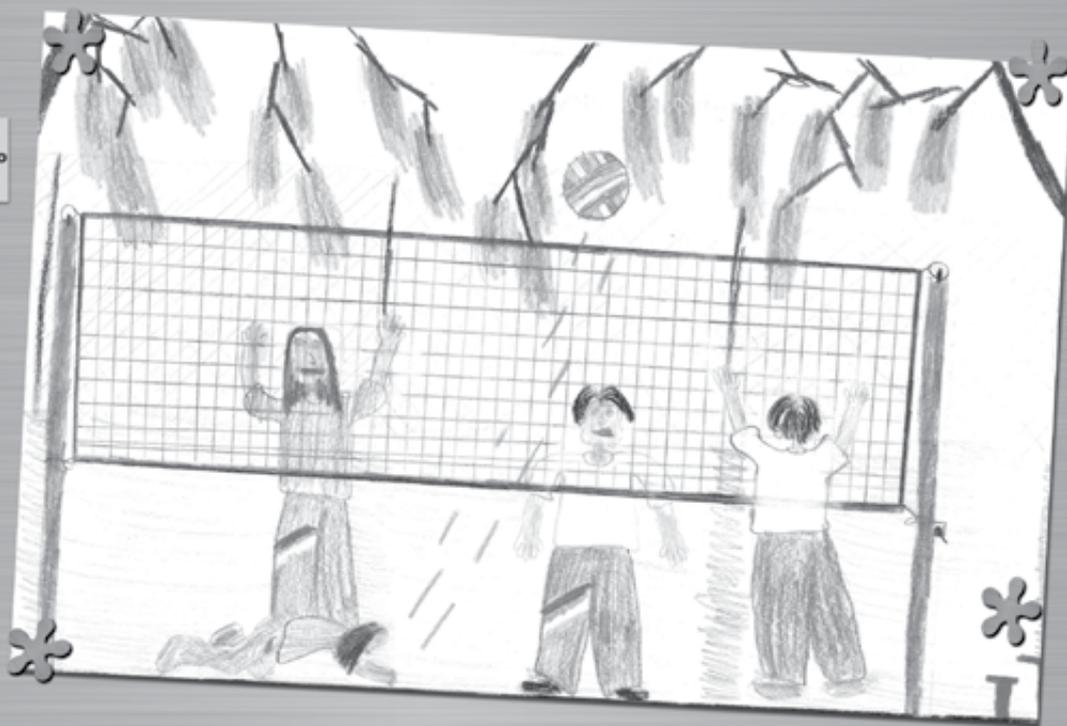
Aprender a movimentar-se, ou aprender movimentos corporais, está intimamente ligado à condição e experiência corporal, ao que cientificamente se estabeleceu como sendo nosso desenvolvimento motor. “Desenvolvimento motor é um componente de desenvolvimento geral do ser humano” (CAMPOS, 2004 p.10) É importante mencionar que desenvolvimento nesse contexto refere-se a alterações motoras progressivas,

isto é, o ser humano apresenta uma melhora linear no desempenho motor, que se deteriora na velhice.

Nesse sentido, o desenvolvimento motor apresenta uma seqüência que se estabelece com o surgimento de modificações qualitativas na execução dos movimentos, resultantes de manifestações maturacionais e da riqueza da estimulação ambiental. Segundo CAMPOS (2004), “a seqüência é única e invariável para todas as crianças, já a velocidade de progressão varia de criança para criança, ou seja, a seqüência irá diferir de indivíduo para indivíduo quanto ao momento da evolução que se dão essas modificações”. (CAMPOS, 2004 p.10)

As aquisições de conhecimento e de capacidades deverão ser diferenciadas.

Tábatha Abrão - 3º B2
EM Prof. Erasmo Pilotto
Profª Sandra Longo



deste e sua posterior transformação e nova reaplicação. Para o autor, “a aprendizagem motora pode ser provisoriamente concluída quando se aplica um novo conhecimento sob outras condições. Por isso, aprendizagem motora quer dizer: adquirir, refinar, fixar e aplicar um novo conhecimento”. (BARBANTI, 2005 p.69) Utilizando nosso exemplo inicial, quando trocamos de automóvel o conhecimento que tínhamos do carro antigo é preciso ser transportado para o novo, atualizado e modificado em alguns aspectos para que possamos lograr êxito em dirigir novamente.

A faixa etária de aproximadamente 2 a 6 anos de idade tem sido enfatizada por pesquisadores como sendo a fase mais importante dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento motor. Neste período, afirma CAMPOS (2004) “as crianças têm em si uma grande necessidade de se movimentar e da qualidade de seu comportamento motor vai depender todo seu processo de desenvolvimento”. (CAMPOS, 2004, p.13)

Para ECKERT (1993), “no período de 2 a 6 anos todos os padrões locomotores usuais estão adaptados e uma variedade de coordenações olho-mão estão aprendidas. Os padrões posteriores são mais dependentes de fatores tais como oportunidades do que os primeiros e são quase mais influenciados pela instrução e o encorajamento”. (ECKERT, 1993, p.184)

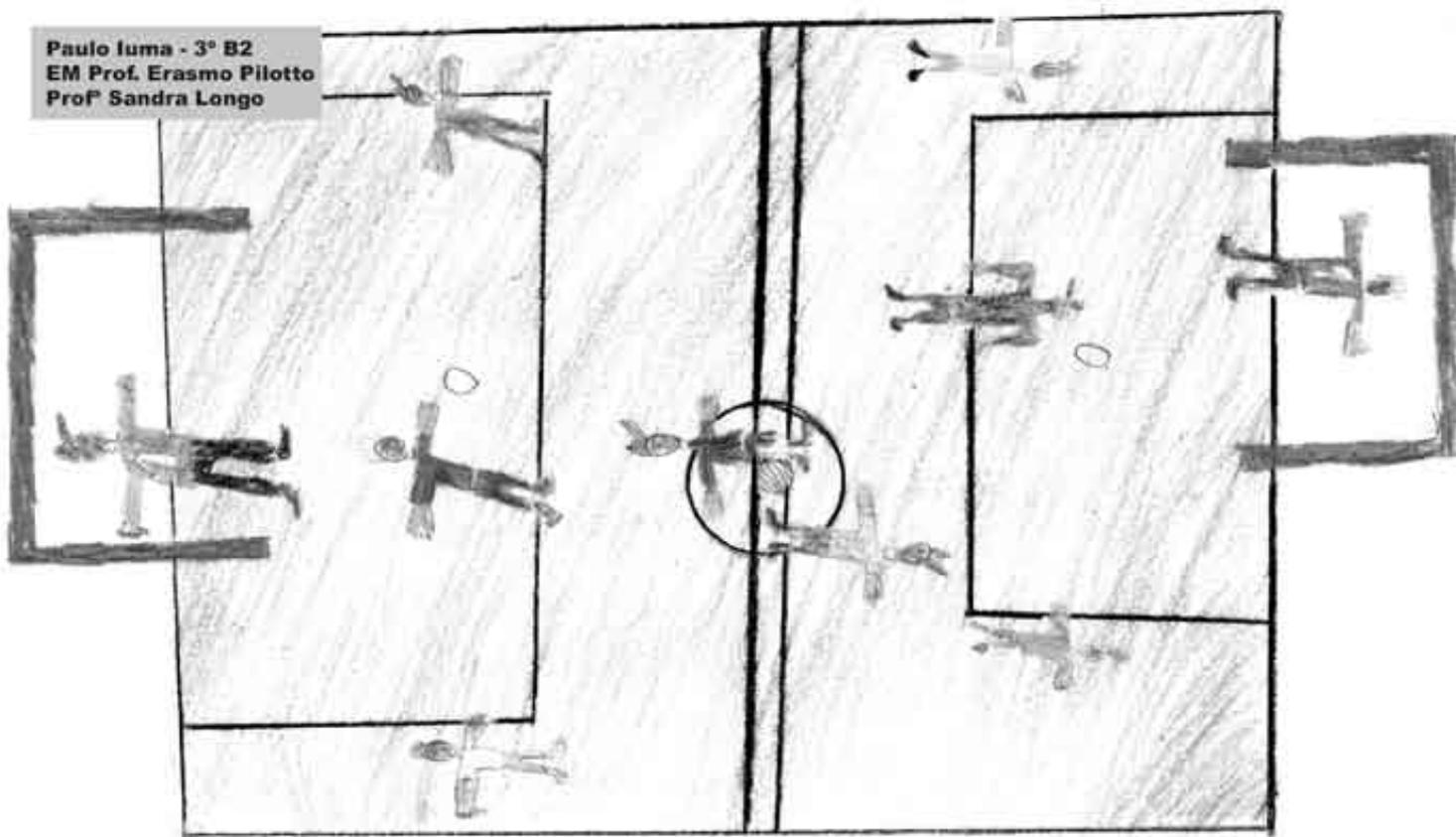
A Educação Física e os programas de iniciação esportiva adquirem um papel relevante neste processo à medida que, através da estruturação de um ambiente rico em experiências motoras, podem promover condições para que a criança se desenvolva. A Educação Física no ensino da Educação Infantil deve manter preocupações específicas em relação ao processo de desenvolvimento motor. As crianças geralmente apresentam eficiência nas habilidades motoras básicas ao entrarem na escola, mas é responsabilidade do educador desta área valorizar as experiências motoras de cada criança e enriquecê-las, propondo atividades que auxiliem no aperfeiçoamento das habilidades básicas necessárias para o futuro de práticas esportivas.

Segundo ECKERT (1993), a necessidade de oportunidades e de meios aceitáveis para que a criança exercite suas habilidades pode ser facilmente explicada em um de seus experimentos, onde o comportamento social das crianças de uma escola maternal foi comparado com o comportamento das mesmas crianças após a remoção da metade dos equipamentos do parquinho (*playground*). Ocorreu um aumento significativo na quantidade de brincadeiras anti-sociais e agressões físicas entre as crianças quando o ambiente se tornou menos interessante. Ele concluiu que as crianças solucionaram o problema da escassez de equipamentos exercitando suas habilidades umas nas outras. O autor enfati-

za ainda que o aspecto de desenvolvimento motor da criança não pode ser negligenciado nesta faixa etária, mas que seja encorajado e enfatizado tanto quanto possível. (ECKERT, 1993 p.185 a 186)

Em síntese, de acordo com os autores pesquisados (ECKERT 1993, CAMPOS 2004, BARBANTI 2005), a fase das habilidades motoras básicas no desenvolvimento motor humano é caracterizada pelo surgimento de movimentos genéricos que serão a base para os movimentos especializados e esportivos. Andar, correr, saltar, galopar, arremessar e receber são exemplos de alguns movimentos básicos fundamentais. A fase dos movimentos especializados envolve a interação de uma ou mais habilidades motoras básicas que são a fundamentação para a aquisição e execução de habilidades motoras especializadas. Por exemplo, o saltar e o arremessar darão a fundamentação para o complexo movimento de cortada no voleibol. É importante mencionar o período de transição entre as fases das habilidades motoras básicas e a fase das habilidades motoras especializadas. A criança que não domina as habilidades motoras básicas apresentará dificuldades na especialização dos mesmos, ou seja, terá dificuldades em integrar as habilidades básicas nos movimentos complexos das habilidades específicas.

A aquisição das habilidades motoras básicas, de maneira diversificada, permitirá que a criança tenha uma transição adequada



e natural às habilidades motoras especializadas. Nesta perspectiva, a criança poderá experimentar com facilidade todas as habilidades motoras, escolhendo praticar as que lhe interessam. Para CAMPOS (2004) “a escolha de conteúdos e estratégias metodológicas para o trabalho com crianças tem que levar em consideração a inter-relação entre os aspectos biológicos, sócio-culturais e o dinamismo do ambiente da aprendizagem”. (CAMPOS, 2004 p.17)

Observações do comportamento infantil indicam que se considere a brincadeira como a fórmula didática básica e adequada para o aprendizado e desenvolvimento motor. Isso requer que se garanta, na respectiva situação de educação, a espontaneidade da ação; o estímulo do ato de agir pelo desafio do interesse na situação de brincadeira, para experimentar, procurar, variar e formar, para o confronto consigo, com os outros e com o ambiente. Para BLUMENTHAL (2005), a tarefa concreta para o educador resulta “na criação de espaços de brincadeiras de ação, cujos conteúdos são transmitidos pelo professor por meio das condições materiais e sociais, e atuando como auxiliador nas de-

mais estruturas realizadas pela criança.” (BLUMENTHAL, 2005 p.19).

A brincadeira com regra – que constitui a grande maioria das atividades desenvolvidas em uma aula de Educação Física – não significa um estreitamento ao comportamento infantil, mas sim uma ajuda muito desejada. Isto porque quando observamos a brincadeira infantil livre, esta mostra a todo o momento a aceitação voluntária de regras pelos sujeitos que participam dela, por entenderem que, ao se submeterem a determinadas regras, a brincadeira se configura como sendo um desafio mais estimulante. Segundo BLUMENTHAL (2005), “assim são inventados ou assumidos determinados modos de andar, correr, pular, arremessar e etc. e tornados regras fixas; são criados limites do campo da brincadeira; é estabelecida a seqüência temporal. Justamente as configurações espaço-temporais são admitidas e mantidas com perseverança apesar de seu caráter muitas vezes teimoso. Ai se expressa a alta disposição da criança para a regulamentação fixa e habitual de sua atividade”. (BLUMENTHAL, 2005, p.20)

As brincadeiras com regras precisam

ser aprendidas com observância às regras e as suas exigências organizacionais. Isso pressupõe que as informações necessárias correspondentes possam ser entendidas de forma inteligente, objetiva e justa para a criança e, se for o caso, acompanhadas das demonstrações correspondentes, da participação, da ajuda e do conduzir paciente, partindo das formas simples para as mais diferenciadas, conforme as explicações apresentadas pelo professor, porém sempre abertas para as experiências da criança de forma a possibilitar o seu arranjo de movimentos corporais e raciocínio.

O sucesso de muitas brincadeiras com regras também depende de modo muito essencial de até que ponto a ação da brincadeira é acompanhada do apoio do professor através dos meios de intervenção ou ajuda verbal, demonstrativa, experimental, orientação especial por meio de marcações desenhadas ou coladas, argolas, cordas ou outros materiais que sirvam para demarcações, de forma a conduzir a necessária ordem do jogo como fundamento importante da brincadeira.

“É importante que as brincadeiras

escolhidas sejam atraentes em conteúdo e forma de configuração para cada criança, que elas dêem o espaço ao desejo de brincar e à necessidade de desempenho individual para o desenvolvimento alegre e estejam sempre oferecendo de novo oportunidade para o aprendizado experimentável, por meio de vivências”. (BLUMENTHAL, 2005, p.24)

Quando possível, também o professor deve se servir da alternativa de aglutinar a música às suas brincadeiras. Ao ato de andar, correr e pular com acompanhamento de ao menos um tambor ou algum outro instrumental ritmado deixa a criança de ouvidos aguçados, desperta sua reação interna que se traduz de modo inconsciente no movimento, desfaz inibições, aumenta o desempenho e

aumenta por fim em suma a capacidade de adaptação e de configuração rítmica.

Não importa de que forma institucional e em que condições espaciais e materiais o esporte pode ser realizado para a criança, ou quais conteúdos são considerados inteligentes. Sempre permanece válido em toda parte o princípio didático de que, por um lado, devemos dar à criança espaço e oportunidade suficientes para o desenvolvimento livre, no sentido da auto-satisfação, de corresponder a sua necessidade individual e espontânea, de experimentar-se livremente com as próprias forças e possibilidades, de também possibilitar processos de socialização livre e, por outro lado, de dar, pela intervenção de fora – aqui, papel a ser desempenhado pelo professor de Educação Física –, impulsos

ao aprendizado, de provocar processos de desenvolvimento motor, de aprendizagem motora, de interiorização e posterior nova utilização dos movimentos e habilidades motoras.

A partir da consciência ganha na brincadeira coletiva de movimentos e habilidades motoras, dirigida por regras que propiciem além da vivência motora a vivência social, a autocompreensão e autoconfiança, a criança pode ganhar confiança e capacidade de decisão, características fundamentais na formação de sua personalidade.

Os processos de aprendizado e desenvolvimento da “infância precoce” (ECKERT, 1993) dão, sem dúvida, alguns limites daquilo que pode ser alcançado mais tarde. ✿

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBANTI, Valdir J. **Formação de Esportistas**. Barueri, SP: Manole, 2005.
- BLUMENTHAL, Ekkehard. **Brincadeiras de Movimento para a Pré-escola, uma contribuição para estimular o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**. 7 ed. Barueri, SP: Manole, 2005.
- CAMPOS, Wagner de. BRUM, Vilma P. C. **Criança no Esporte**. Curitiba, PR: Os Autores, 2004.
- ECKERT, Helen M. **Desenvolvimento Motor**. 3 ed. São Paulo, SP: Manole, 1993.

Peterson Lessnau Viana é professor na Escola Municipal Profa. Maria Marli Piovezan, em Curitiba.



Chamada de Artigos/Revista 2008

FORMA DE ENTREGA

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

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

DATA DE ENTREGA

Até 16 de junho de 2008

NORMAS DE PRODUÇÃO

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

Endereço para postagem:

SISMMAC - Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba

Endereço: Rua Dr. Muricy, 54, 10º andar, Edifício Novo Hamburgo - Centro
Curitiba-PR - CEP 80010-120

Aos cuidados do Conselho Editorial da Revista Chão da Escola

Fone/Fax: (41) 3225-6729 | E-mail: sismmac@onda.com.br



Camille - 2ªB
CEI Romário Martins



Roberta - 1ª série
CEI Prof. José Cavallin



Thailine Morais - 3ªB
EM América da Costa Sabóia



Desirre Caroline Becker - 6ª C
EM Prefeito Omar Sabbag



Thalita Pasin 2ªE
EM Profª Joana Raksa



Valéria Doda - 4ª A3
EM Prof. Erasmo Pilotto



Viviane Kanak - 12 anos - Classe Especial
EM Walter Hoerner



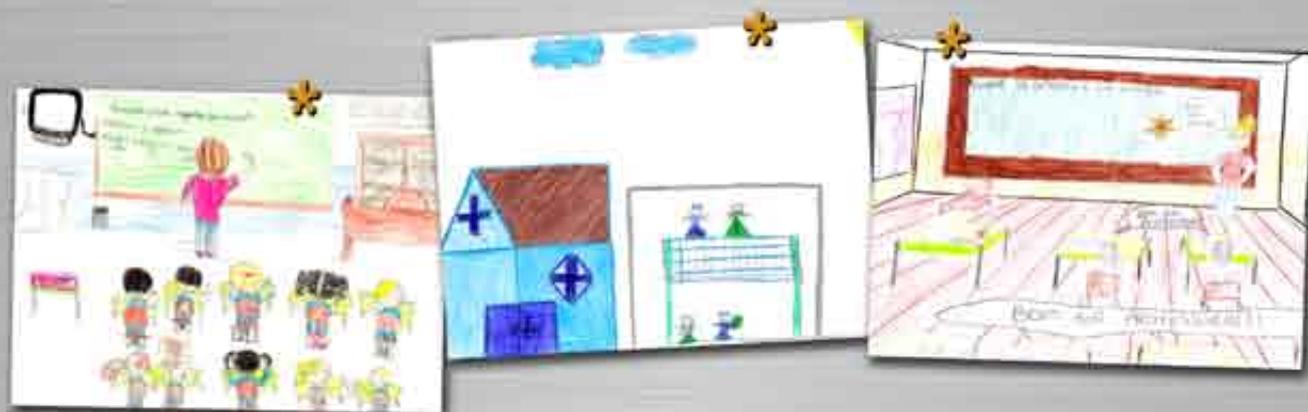
Maycon J
EM Prof. Erasmo Pilotto



Eloíza - 11 anos - Classe Especial
EM América da Costa Sabóia



Priscila - 4ª A2
EM Prof. Erasmo Pilotto
Profª Sandra longo



SISMAC CUT CUT

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

persistir na
ESPERANÇA
 persistir na
LUTA
 SISMAC CUT-CHIE