Revista
Chão da Escola
ISSN 1980-4679
Outubro 2012 | nº 10



SISMAC

Apresentação

É com enorme satisfação que apresentamos mais um número da Revista Chão da Escola, publicação do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC). Com o objetivo de ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos e de estimular o intercâmbio de experiência entre os profissionais do magistério de Curitiba, a revista chega à sua décima edição apresentando seis artigos escritos por professoras e professores das escolas da rede municipal de Curitiba.

Neste número apresentamos aos nossos leitores o artigo *Sistema Mundial de Avaliação da Educação: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB*, de autoria da professora Eugenia Vianna Picone e do professor Lafaiete Santos Neves. O artigo apresenta uma análise das políticas públicas educacionais no Brasil e as possibilidades e fragilidades apresentadas na aplicação dos Programas Nacionais de Avaliação.

O segundo artigo, *Reflexões sobre o Ensino de Gêneros Orais nas Escolas Públicas de Curitiba*, da professora Adriane Alves da Silva, fala sobre o tratamento dado pelas escolas públicas de Curitiba à oralidade em sala de aula.

Re-criar o Recreio: iniciativas de intervenção pedagógica no tempo livre das crianças da Escola Municipal CEI Professor José Cavallin, dos professores Eumar André Köhler e Wagner Hauer Argenton, é o terceiro artigo presente na revista. O texto problematiza o conceito de recreio escolar e verifica o seu uso dentro do cotidiano da escola, apresentando um relato da experiência em que, através de atividades educativas de lazer e recreação, buscou-se uma intervenção pedagógica no período de recreio escolar.

O quarto artigo, *Reflexões sobre a Inclusão na Educação Infantil e Formação de Profissionais da Educação Atuantes em Creches e Pré-escolas*, da professora Ângela Maria Israel, aborda a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino de educação infantil regular. Além disso, discute alguns aspectos da política nacional de inclusão e a formação de professores que atuam nesse nível de ensino.

Resolução de Problemas Matemáticos: desafio na aprendizagem, de autoria da professora Maria Dorotéia de Carvalho Reitz e do professor Humberto Silvano Herrera Contreras, é o quinto artigo e apresenta a importância da resolução de problemas no ensino da matemática, ressaltando o papel do professor como mediador desse ensino.

Encerrando esta revista, o professor Gabriel Conte apresenta o artigo *Trabalho, Educação e Estética: pinceladas teóricas...* Nele são colocadas reflexões sobre a importância do trabalho na história da sociabilidade humana, sobre o papel da educação inserida no contexto social presente e a estética como característica de um processo educativo transformador da realidade social.

Esperamos que com mais esta edição da Revista Chão da Escola tenhamos colaborado com a socialização da produção científica da área da Educação, levantando reflexões que contribuam com a construção de uma educação emancipadora e crítica. Agradecemos a todos que de alguma forma colaboraram com essa publicação e solicitamos aos leitores que submetam seus trabalhos para os próximos números da Revista Chão da Escola!

Expediente

Revista Chão da Escola

Edição nº 10

ISSN 1980-4679

CONSELHO EDITORIAL

Andressa Fochesatto | Professora da rede municipal de Curitiba, atualmente na direção do SISMMAC.

Francis Madlener | Professora da Escola Municipal Jardim Europa

Rodrigo de França | Professor da Escola Municipal Leonel de Moura Brizola e membro da direção do SISMMAC.

Sergio Roberto Chaves Junior | Professor do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

SISMMAC

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba | Filiado à CNTE

Rua Nunes Machado, 1577, Rebouças – Curitiba/PR,
CEP. 80.220-070 Fone/Fax.: (41) 3225-6729

Gestão "Novos Rumos
A Alternativa de Luta" (2011-2014)

Direção liberada | Andressa Fochesatto, Gabriela Dallago, Gabriel Conte, João Antonio Rufato, Patrícia Giovana Rezende, Rafael Alencar Furtado e Siomara Kulicheski

Direção que permanece nas escolas | Anella Bueno, Carolina Cunha, Claudiane Pugsley, Cristiane Bianchini, Eliete França, Eumar André Köhler, Geny Maria Dallago, Graça dos Santos, Izabel de Oliveira, Mara Patrinhani, Milaine Alves Barszcz, Mylena Garcia Deutscher, Nanci Cordova Yasdeck, Natalia Gaudeda, Pedro de Alcântara Pereira Neto, Rodrigo de França, Rosana Pilch Carlesso, Rosangela Barbosa de Sales, Silmara Carvalho, Suzana Pivato e Wagner Argenton

Equipe de Comunicação
Thaíse Mendonça (DRT 8696/PR) e Dalane Santos

Projeto gráfico, ilustração e diagramação
Ctrl S Comunicação | Simon Taylor (www.ctrlscomunicacao.com.br)

Índice

Sistema Mundial de Avaliação da Educação: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB 6

Reflexões sobre o Ensino de Gêneros Orais nas Escolas Públicas de Curitiba 18

Re-criar o Recreio: iniciativas de intervenção pedagógica no tempo livre das crianças da Escola Municipal CEI Professor José Cavallin 28

Reflexões sobre a Inclusão na Educação Infantil e Formação de Profissionais da Educação Atuantes em Creches e Pré-escolas 38

Resolução de Problemas Matemáticos: desafio na aprendizagem 48

Trabalho, Educação e Estética: pinceladas teóricas... 58



Sistema mundial de avaliação da educação:

impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB



Eugenia Vianna Picone

Mestre em Políticas Públicas no Programa de Mestrado em Organização e Desenvolvimento da FAE – Centro Universitário, professora e pedagoga na Prefeitura Municipal de Curitiba, formada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná.
E-mail: gepicone@yahoo.com.br

Lafaiete Santos Neves

Historiador, Doutor em Desenvolvimento Econômico pela UFPR, pesquisador do Programa "Cátedras para o Desenvolvimento" do IPEA/CAPES, patrono Ruy Marini, professor do Programa de Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da FAE – Centro Universitário.

RESUMO

Esse artigo é produto da dissertação de mestrado da autora e busca compreender a função das Políticas Públicas Educacionais, sua relação com o desenvolvimento do país e com a globalização do sistema capitalista, o novo papel do Estado diante das políticas educacionais e as ações governamentais em prol de uma educação básica de qualidade para todos. Além disso, busca analisar seu atual foco voltado para as avaliações em larga escala dos resultados alcançados, característica que se origina da nova configuração do Estado Neoliberal que privatiza, regulamenta e avalia as ações sociais do país. Bem como suas reais implicações e intenções ao atingir o chão da escola. Para isso, será percorrido o período de 1990 até os dias atuais, destacando as principais formas de avaliação adotadas neste período, do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Serão verificados os objetivos desta política, sua forma de implementação e seus impactos na qualidade da educação brasileira. Serão utilizados autores como: Afonso (1998, 2000), Luckesi (1995), demais especialistas clássicos e críticos na área e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), na Constituição Federal, Planos Nacionais de Educação, entre outros. Com base nas explanações aqui feitas, tentar-se-á concluir o papel real das políticas públicas educacionais baseadas nesse Estado Neoliberal e as possibilidades e fragilidades apresentadas na aplicação dos Programas Nacionais de Avaliação que o caracterizam. Para tal revelação, far-se-á uso do materialismo histórico com sua dialética de aparência e essência, que revelará as contradições do real e descreverá o movimento real do objeto, partindo do concreto para o abstrato, do real para o teórico.

Palavras-chave: *políticas públicas; educação; Estado; avaliação; qualidade e desenvolvimento.*



AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Diante da realidade do capitalismo, na qual se estabelece uma situação de dependência entre os países de periferia em relação aos países do capitalismo central, de exploração devido à divisão internacional do trabalho que se materializa em inúmeras desigualdades sociais, econômicas e políticas, tornou-se necessária a intervenção do Estado na criação de políticas públicas com o objetivo de amenizar o quadro que se instala no mundo.

As políticas públicas sociais, segundo Faleiros (1991), procuram amenizar os conflitos entre as classes sociais, tendo, portanto, o objetivo de buscar a colaboração entre Estado e sociedade, garantindo a satisfação de necessidades básicas do cidadão e tentando integrar os carentes no sistema de consumo e equipamentos. Porém, nessa mesma democracia liberal é valorizado o individualismo no qual a igualdade de oportunidades depende da capacidade do indivíduo e não da realidade social do país, o que isenta a responsabilidade do governo em ter que garantir oportunidades iguais para todos efetivamente, uma vez que coloca à disposição políticas que tem por objetivo diminuir as desigualdades, mas, em que o sucesso das mesmas depende do esforço empregado por cada um.

Com o quadro mundial de desigualdades, várias reformas educativas aconteceram como forma de corrigir as desigualdades e melhorar a qualidade de vida nos países. Ocorre primeiro no hemisfério norte, mais precisamente nos EUA, na década de 1960, após publicação do Relatório Coleman, considerado marco na área educacional, e de vários outros estudos enfatizados ainda mais na década de 1990, que evidenciaram os baixos níveis de sucesso dos alunos americanos em testes internacionais, o que foi considerado sinônimo de vulnerabilidade nacional devido a relações internacionais feitas entre educação e a capacidade do país em enfrentar a competição econômica do capitalismo global. Foi criado, então, o NAEP (Avaliação Nacional do Progresso em Educação), também conhecido como Boletim Escolar da Nação, que acompanha a evolução da qualidade da educação no país como um todo.

Em concomitância, as reformas educacionais começam a acontecer no Brasil, na década de 1960 com a lei 4024/61, na década de 70 com a lei 5692/71 e, em seguida, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96, todas com o objetivo de conseguir maior eficiência e produtividade e defendendo a luta pela qualidade da educação. Tais reformas foram direcionadas pela lógica de mercado, buscando sempre maior eficiência e produtividade e trazem como lema a luta pela melhora da educação. O Brasil segue basicamente o modelo de avaliação dos EUA, o NAEP, também com o objetivo de avaliar o progresso

nacional ou estadual através dos escores obtidos com o SAEB, que permite dizer se cada estado e todo o país estão fazendo progresso, ordenando os estados em uma escala de desempenho e pressionando para que haja resultados cada vez mais satisfatórios.

O maior responsável por essa generalização de ações é o Banco Mundial (BM), Ele surgiu em 1944, nos períodos pós Guerra Mundial, como Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD) e, segundo seus documentos, tinha como objetivo reconstruir e desenvolver o progresso econômico em toda parte e promover a paz no mundo. Mais tarde, busca promover o crescimento econômico dos países da América Latina e a África do Sul por meio do financiamento de projetos voltados para a infraestrutura econômica, de energia e de transporte, até alcançar sua atual característica ampliando seu setorial de empréstimos, tornando-se a única instituição capaz de ajudar a reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. É responsável por elaborar macropolíticas econômicas que são impostas aos países que apresentam graves questões sociais e regionais, e solicitam seus empréstimos, pressionando-os a adotar comportamentos adequados ao banco, mas lesivos para o país, como afirma Silva (2003).

Para os países de terceiro mundo, por exemplo, o Banco Mundial oferece "um pacote de reformas que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas à sala de aula" (TORRES, 1996, p.126). Como uma "cartilha" que determina os passos e objetivos que devem ser alcançados em determinado prazo.

No Brasil, em 1964, o MEC assina acordos com o Banco Mundial e entrega a reorganização educacional à *Agency for Internacional Development (AID)*, como afirma Romanelli (2003, p.213). Desde então a educação passa a seguir as normas de mercado e os objetivos colocados pelo BM.

Na década de 1990, há uma adesão econômica e política à teoria neoliberal, que reconfigura o Estado e faz com que o mesmo promova políticas sociais e educacionais que se desenvolvem através da racionalização e do enxugamento de recursos e de uma democratização mercadológica que traz uma cidadania controlada e uma competitividade individual. Tal reforma é trazida pelo Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), em 1995, que sofre influências do Banco Mundial, do Neoliberalismo, da globalização e das mudanças no processo produtivo, como afirma Oliveira (*apud* LIMA, 2004, p.6).

O Banco Mundial determina metas e valores a serem gastos com o ensino nos países e tem como parceiro de implementação e execução de suas metas e objetivos a OCDE, que é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia de mercado.

No Brasil, através do MARE, o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (1996) cria o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro que visa promover a estabilidade econômica e o crescimento sustentado da economia. Tal plano apresenta um novo modelo de organização que valoriza o competitivo, o individualismo e o quantitativo, inclusive no que se refere à educação. Transfere para as organizações privadas e para os próprios indivíduos a responsabilidade de aproveitar as oportunidades e colocar-se no mercado de trabalho.

O Estado assume a característica, segundo Neto e Souza (2011, p.58), de Estado mínimo que se configura como Estado mini-max: mínimo para o trabalho e as políticas sociais e máximo para o capital. Assumindo um papel mínimo na manutenção de políticas sociais e, principalmente, as educacionais. Ele implanta e a sociedade e órgãos responsáveis implementam as políticas sociais.



Tais transformações apresentam um processo velado de privatização que não considera a vontade da população e faz com que as políticas sociais se transformem em políticas clientelistas, que se traduzem em favores e vantagens, ou seja, não se tornam direitos do cidadão. No caso de tal "privatização" das escolas, há a redução dessa ação a questões meramente econômicas que ocasionam a diminuição do investimento do governo na área da educação.

Como exemplo, podemos citar a discrepância entre os valores gastos com o pagamento de juros das dívidas do Brasil e o valor gasto em educação. Segundo levantamento do Banco Central, em 2011, o país gastou cerca de R$120 bilhões, 5,1% do PIB (Produto Interno Bruto), com juros e pouco mais de R$40 bilhões com a educação. Em 2007, esse gasto chegou a ser quatro vezes maior do que o gasto com educação. Números que superam até mesmo os gastos dos países da Europa, como a Grécia em crise, por exemplo, conforme dados do BM.

Ao mesmo tempo que há o sucateamento das escolas públicas, há a valorização das escolas particulares que oferecem cada vez mais, uma melhor estrutura física e humana, profissionais melhor capacitados, ensino de qualidade e melhor índices de aprovação.

Esse contexto tem como pano de fundo a educação vista em vários momentos como uma estratégia para a construção de um novo ser social que seja capaz de se adaptar às mudanças do mundo, que atenda às demandas do mercado e, consequentemente, que veja a escola como espaço de transformação e criação dos pensamentos, controlada pela elite, como defende Bauer (2007). Os sistemas educacionais são um aspecto decisivo para a concretização desse ideário político-econômico, responsáveis por criar mão de obra que garanta a continuidade e aperfeiçoamento da produção capitalista.

As reformas, tanto educacionais quanto políticas e econômicas, vem sendo impostas pela hegemonia capitalista com o intuito de alcançar suas metas políticas, econômicas e sociais. Uma das funções do Banco Mundial é conduzir a superação da condição de país retardatário, efetivada através de empréstimos feitos às políticas sociais e de uma assistência técnica.

Uma das representações dessas políticas educacionais globalizadas para a educação, sugeridas pelo Banco Mundial, são os *Quatro Pilares da Educação* apontados no Relatório de Jacques Delors, publicado em 1996, no Brasil, através do MEC (Ministério da Educação). A partir deles formulam-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* para a Educação Básica, documentos que servem como base para a consolidação do currículo escolar, que se traduz na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que estabelece novas diretrizes para a educação no país e, principalmente, a ênfase em uma educação de qualidade para todos por meio de uma maior autonomia por parte das escolas e no investimento na formação de professores. Ela elege, conforme o MEC, a escola como alvo de valorização e professores e alunos como cerne da questão educativa.

No entanto, o que ocorre efetivamente é o predomínio das regras de mercado nas atividades educacionais, ficando a LDB em conformidade com as diretrizes do BM para a educação, como afirma o mesmo autor. O que gera uma lei enxuta, capaz de se amoldar aos desígnios do capital em cada momento. E conforme Valente (2002), a noção de Sistema Nacional de Educação foi substituída pelo Sistema Nacional de Avaliação.

Com base nessa lei, há uma reorganização do ensino que envolve a progressão continuada e a organização do ensino por ciclos, no qual o Ensino Fundamental de oito anos foi dividido em dois ciclos de quatro anos, que têm como lógica dominante a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação. Proposta que, segundo Silva (2000), reduziu-se a mera progressão automática, com perversas consequências para o interesse escolar dos alunos.

Passa-se a enfatizar, então, a autonomia concedida à escola, melhor entendida como um processo de centralização/descentralização, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle. Ou seja, há a centralização das diretrizes e da avaliação e a desobrigação do Estado de financiar as políticas educacionais.

O Estado torna-se coordenador, nessa perspectiva, repassando à sociedade as tarefas que inicialmente eram suas. O que vem a caracterizar uma lógica gerencial de administrar, na qual se prioriza elementos quantitativos, percebendo o cidadão como cliente e consumidor, que participará da manutenção da escola. Cria-se a administração gerencial baseada no controle de resultados do processo ensino-aprendizagem, que transfere a responsabilidade do ensino público para as organizações sociais, publicizando o ensino público. O Estado passa de provedor a avaliador, controlador e punitivo, ocasionando a revitalização do autoritarismo, da verticalidade, do gerenciamento, do apadrinhamento e do clientelismo.

Nesse contexto, algumas ações oriundas do Estado e compartilhadas com a sociedade podem ser observadas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Governo Federal, lançado em 2007, que está em sintonia com a Constituição Federal de 1988.

É também possível analisar ações do Estado no Decreto nº 6094 de abril de 2007, sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* com suas 28 diretrizes, que define: "Art. 3º. Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso" (BRASIL, 2007).

A principal função do PDE é enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e regionais. Ele sistematiza ações em busca de uma educação equitativa e de boa qualidade, organizando-se em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. E tem por objetivo "criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cônscio de seu papel num mundo cada vez mais globalizado", conforme a apresentação do PDE (2007).

Suas 28 metas, criadas para mobilizar e impulsionar a sociedade, estabelecem diretrizes para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que envolvem desde a formação de professores e piso salarial nacional; financiamento: salário-educação e FUNDEB; avaliação e responsabilização: o IDEB; planejamento e gestão educacional; educação superior (REUNI, PNAES, FIES); avaliação do ensino superior: SINAES; educação profissional tecnológica; EJA profissionalizante; alfabetização; até educação continuada e diversidade.

O DESTAQUE DA AVALIAÇÃO NACIONAL: IDEB

O IDEB auxilia a descobrir quais as escolas ou redes de ensino com maior fragilidade no desempenho escolar e que precisam de maior atenção e financiamento. E por isso, segundo o PDE (2007), "a avaliação vem a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto na qualidade".

Para a UNESCO, o direito à educação deve estar atrelado à qualidade da educação, o que vem a confirmar a necessidade de uma avaliação constante do ensino como forma de corrigir suas imperfeições e alcançar essa qualidade esperada.

No entanto, a autora do presente estudo destaca alguns elementos preocupantes desta medida avaliativa que não podem ser ignorados, como a meritocracia centrada num educando não historicizado, desconectado de outras determinantes sócio-históricas que interfeririam em seu desempenho, incluindo as precárias condições socioeconômicas. E, justamente por descontextualizar o educando, fica também comprometida por fragmentar a abordagem, desconsiderando outros elementos do processo, como a não garantia pelo sistema de condições concretas da escola, de seus profissionais e de uma efetiva "correção" dos fatores que condenam a educação ao fracasso.

Além disso, as avaliações nacionais incentivam a competição entre os diversos sistemas de ensino, isentando o governo de suas funções de financiamento e assistência técnica, proporcionam o *rankiamento* de políticas, projetos e atividades educacionais diferenciadas e criam comparações entre estados, municípios, escolas, alunos e professores. A disputa pela qualidade faria com que a educação melhorasse "naturalmente" sem a intervenção do governo, como defendem os autores Valente e Arelaro (2002).

Porém, diante da necessidade de apresentar melhores resultados nos exames nacionais, as instituições veem priorizando os conteúdos neles abordados deixando de lado os demais valores e conteúdos a serem trabalhados, como forma de buscar o sucesso e uma posição melhor entre as escolas em nível nacional. Tal situação ocasiona, ao invés da busca pela qualidade desejada e imposta pe-





las reformas educacionais, uma competição numérica entre escolas e a produção de alunos destinados a terem bons resultados em testes e não cidadãos com efetiva mobilidade social. Essas avaliações, feitas nacionalmente em larga escala, têm como principal equivoco serem consideradas como suficiente ao medir os resultados educacionais, deixando de lado todo o contexto que as envolve.

A necessidade mundial de avaliações e observações de resultados é consequência de toda uma trajetória econômica capitalista que apresenta uma preocupação incansável em manter o sistema e torná-lo cada vez mais global e produtivo. Isso é ainda mais desvelado com o surgimento do novo Estado neoliberal, que assume claramente o papel de avaliador e regulador.

O *Programa Todos pela Educação* é criado em 2005, por um grupo de intelectuais que analisam a educação no país e que tem por missão melhorar a qualidade da educação, modificando o quadro educacional deficitário instalado no país. Em 2006, é lançado o projeto *Compromisso Todos Pela Educação* no qual é feito um acordo entre empresários renomados da economia, representantes dos poderes municipais, estaduais e da federação, dirigentes da CONSED e da UNDIME e representantes das diferentes organizações da sociedade civil em defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

Para efetivar tal união, o TPE estabelece metas para a educação pública brasileira. Dentre essas metas estabelecidas, a meta 5 merece destaque, pois a luta incansável da população por um aumento do investimento nacional na educação como forma de buscar a qualidade educacional, declarada como fundamental pelos documentos oficiais, além de não ser alcançada em seus primeiros dez anos de PNE, foram prorrogadas para os dez anos seguintes do então segundo PNE, a ser aprovado, espera-se, no ano de 2012.

Nesse contexto, para que as intenções declaradas pelos governos que criaram as leis educacionais e para que as metas do TPE e do PNE sejam alcançadas, é preciso que haja a avaliação dos resultados como forma de acompanhamento e controle das ações desenvolvidas pelos estados e instituições a fim de realmente fazê-lo. Para isso, as avaliações de larga escala como SAEB e Prova Brasil, no caso do Brasil, e PISA, no cenário internacional, entram em cena computando dados, acompanhando resultados e exigindo o alcance das metas estipuladas nacional e internacionalmente.

Porém, o que tem se feito efetivamente com os resultados dessas avaliações nacionais e internacionais em larga escala é um *ranking* mundial de países que cumprem com as metas estabelecidas pelo BM, dentre as quais está a melhoria da educação como forma de melhorar e aperfeiçoar o sistema capitalista, o que automaticamente ocasiona a concorrência entre os países e a busca por melhorias dos resultados educacionais como fonte fidedigna da melhora da qualidade da educação no país.

O MEC juntamente com o INEP, no Brasil, são os grandes responsáveis por regular e aplicar as avaliações institucionais, pois é através delas que são divulgados os *rankings* nos estados no que se refere à Educação Básica e à Educação Superior, conforme o programa do governo em 2002.

O SAEB foi a primeira avaliação considerada e legitimada nacionalmente no Brasil, o primeiro medidor de educação aplicado desde 1990, que se traduzia em uma avaliação de desempenho acadêmico e de fatores associados ao rendimento escolar, aplicada a cada dois anos a uma amostra de alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Porém, o SAEB era considerado limitado, pois permitia apenas acompanhar o desempenho médio dos alunos e não verificava a rede de ensino da cidade como um todo. Como forma de complementá-lo surge a Prova Brasil, em 2005, com o então Ministro da Educação, Tarso Genro, ao instituí-la pela Portaria nº 931, de 20 de março de 2005. A Prova Brasil tem como principal objetivo avaliar mais detalhadamente todas as escolas brasileiras no que se refere ao seu desempenho. Seus resultados são analisados estatística e pedagogicamente (que habilidades sabem, dominam e o que o item mediu) e cruzados com dados do fluxo escolar, obtidos no Censo Escolar, originando o IDEB.

Para o IDEB, um bom sistema educacional é aquele que tem uma grande porcentagem de alunos, das diferentes etapas de ensino que as terminam, com um desempenho cognitivo considerado adequado. A ele não interessa uma escola que reprove sistematicamente e nem uma escola que aprove em massa sem uma qualidade da aprendizagem dos alunos.

Em meados de 2008, começou-se a aplicar também a Provinha Brasil, para avaliar estudante em processo de alfabetização, entre 6 e 8 anos. Porém, de maneira mais livre, as provas são enviadas aos estados e municípios que a utilizam apenas para acompanhamento interno, os resultados não são analisados nacionalmente como os da Prova Brasil. Todos os testes são originados de uma matriz de referência elaborada pelo INEP.

No ano de 2011, o Movimento TPE aplicou a Prova ABC com o objetivo de avaliar a qualidade da alfabetização dos alunos do 1º ano do ensino fundamental no país. Com base nos resultados dessa avaliação, no início de 2012, o atual Ministro da Educação Aloízio Mercadante anunciou que o MEC criará uma avaliação para os alunos de 7 anos, com o objetivo de detectar se os alunos estão conseguindo aprender a ler e para garantir que a meta de alfabetizar todos os alunos de até 8 anos, considerada ponto central do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que entrará em vigor no ano de 2013, seja efetivamente atingida.

O objetivo do MEC é que o Brasil atinja a média 6.0 até 2021, no Ensino Fundamental, média considerada de qualidade pela OCDE. A média nacional em 2005 era de 3,8, em 2007 foi de 4.2, e, em 2009, de 4.6.

Porém, segundo Mello e Souza (2005, p.26), algumas críticas giram em torno dessas políticas nacionais de avaliação:

> *Provas quantitativas não permitiriam medir os aspectos mais qualitativos da educação e da aprendizagem; fariam com que os estudantes se preparassem para as provas, e não para realmente aprender; as provas seriam tendenciosas, produzindo resultados sistematicamente piores para minorias culturais, lingüísticas ou raciais; elas sobrecarregariam as escolas com testes sucessivos sem nenhum benefício pedagógico para os estudantes. (...) trazem também um forte componente político, na medida em que a avaliação das escolas é transferida das mãos dos professores e funcionários das secretarias de educação, para especialistas em estatística e psicometria, gerando políticas gestadas fora da escola, que podem afetar seu destino.*

PESQUISA DE CAMPO SOBRE O IDEB: IDEALIZAÇÃO X APLICAÇÃO

A partir dessa análise, uma pesquisa de campo foi realizada com profissionais de 22 escolas da Rede Municipal da Educação e com os responsáveis pelo processo nas Secretarias Municipais e Estaduais da Educação com o objetivo de verificar se a idealização da Política Pública Educacional de Avaliação tem cumprido seu papel de avaliar e servir de base para as melhorias e aperfeiçoamento da qualidade da educação para todos, comparando o que propõe a política e o que efetivamente ela ocasiona na prática do chão da escola.

Nas secretarias da educação, observou-se que há setores que acompanham esse processo junto ao MEC e, no decorrer da aplicação e dos resultados, percebeu-se um grande envolvimento de ambas com a organização e valorização da política externa de avaliação, a realização de avaliações internas, de seminários de avaliação para discussão dos resultados, elaboração de materiais que auxiliem no planejamento e encaminhamento pedagógico e formação continuada para os professores. Ambas não possuem autonomia para fazer sugestões, apenas disponibilizam suas escolas para a efetivação da política e recebem as informações e avaliações prontas do MEC e INEP.

Aos NREs cabe definir as escolas prioritárias e fazer um acompanhamento intensivo com cada uma delas, por meio de sua equipe pedagógica.

Apesar de as secretarias defenderem a importância da qualidade da educação, na prática, persistem na ênfase dos números e na sua colocação no ranking da educação nacional sem considerar os demais fatores que influenciam na qualidade educacional e na avaliação qualitativa do processo educacional, o que se contrapõe a proposta inicial de avaliação e qualidade de ensino em que se baseia sua proposta no qual, segundo Braslavsky (2005, p.22), "uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de suas vidas e de suas sociedades, e que o façam com felicidade".

Há ainda um grande incentivo para a utilização de questões e do modelo de cartão-resposta disponibilizados no site do MEC por parte dos professores em atividades em sala de aula para que os alunos já saibam utilizar os instrumentos antes da aplicação oficial da prova. Ambas concordam que a média não dá conta de refletir a realidade educacional das escolas, pois a avaliação baseia-se em uma matriz de referência que limita o que exatamente está sendo considerado.



Ao analisar os questionários respondidos pelos profissionais do "chão da escola", percebemos que todos sabem para que serve o IDEB, entendem sua função, porém não aderem à ela por não acreditarem na fidedignidade de seus resultados. Colocam o acompanhamento que recebem da SME e dos NREs como cobranças por melhores resultados no IDEB, percebem a redução do currículo aos conteúdos contemplados na prova, preocupam-se com a importância que dão aos bons resultados em detrimento à qualidade de ensino, consideram as reuniões para apresentação e cobrança dos resultados uma violência, pois o esforço do seu trabalho e a evolução obtida pelos alunos, bem como todo o contexto em que a escola está inserida não são considerados, afirmam que a SME acompanha o processo de cima para baixo, com a elaboração de materiais pedagógicos com foco na avaliação.

A maior parte dos professores considera a Secretaria da Educação bastante distante da escola, não a consideram como participante do processo e sim como um órgão regulador que supervisiona as escolas através dos NREs

Apesar de considerarem importante a prática da avaliação na escola, muitos pontos negativos são apontados em relação a esse tipo de avaliação, especificamente: não é cumulativa, nem formativa, apresenta uma linguagem que está fora do cotidiano, cria um clima de tensão entre os alunos, serve para mascarar os verdadeiros dados sobre a educação, contém conteúdos não trabalhados ainda, os resultados não são utilizados pedagogicamente uma vez que os números não traduzem as dificuldades pedagógicas apresentadas pelos alunos, há a culpabilização dos professores, modifica negativamente a rotina da escola, uma prova única e padronizada para todos, não considera o contexto escolar como: condições econômicas, sociais, psicológicas biológicas e familiar dos alunos.

Os profissionais do chão da escola afirmam ainda que os resultados demonstram parcialmente a qualidade do ensino nas escolas, pois o cálculo da IDEB considera, além das notas das provas, os índices de aprovação e reprovação da escola. E o que se vê em sala de aula são alunos de 5° anos que não saber ler e escrever plenamente, os alunos são treinados para realizarem a prova e os que apresentam maiores dificuldades são retirados da sala no dia da prova e o foco dos conteúdos está nos conteúdos abordados nas provas, ou seja, prevalece a matriz das provas sobre as diretrizes curriculares nacionais.

Apesar de a escola saber da importância de se mensurar a qualidade da educação, não acredita que é desta forma que ela deva ser feita.

Segundo os profissionais da escola, para que a avaliação nacional possa refletir e alcançar a melhoria da qualidade educacional de nossas escolas, alguns pontos são colocados como fundamentais: qualidade do trabalho do professor; menor número de alunos por sala; atendimento especializado para todos os alunos com necessidades especiais; diversidade de materiais para as aulas; salários dignos; capacitação para os professores; maior acesso às formações acadêmicas de graduação e pós-graduação; mais incentivos às escolas com bons índices; considerar a realidade dos alunos; que a retenção/aprovação escolar não seja atrelada aos resultados do IDEB; considerar a posição do professor sobre as avaliações; menos questões e que sejam contextualizadas; considerar o modo de avaliação dos estados e municípios; considerar na elaboração e aplicação da prova a realidade social, econômica e cultural em que o aluno está inserido; que considere características regionais; que olhe para a aprendizagem individual e que considere todo o trabalho da escola e não somente um momento isolado.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as respostas dadas nas entrevistas pela SME, SEED e, em seguida, pelos profissionais do "chão da escola" destacam-se as contradições entre idealização e aplicação, entre o que pensa e fantasia quem elabora as políticas públicas educacionais, o que não conhece a realidade das comunidades, dos profissionais, dos alunos e os que vivenciam tal realidade a ponto de saberem, sem muito filosofar, do que realmente precisa a educação.

Fato que torna óbvia a necessidade de se elaborar políticas de baixo para cima, de ouvir os que realmente precisam delas e vão aplicá-las, evitando impactos tão negativos em seu cotidiano, que já não é dos melhores e por isso necessitou da intervenção de uma política pública, com as experimentações governamentais que só fazem testar ideias que não fazem parte do real concreto em que são inseridas brutalmente.

As políticas públicas da década de 90 conseguiram colocar 97% das crianças nas escolas, porém ainda não garantiram qualidade de educação para todas até os dias de hoje. Assim, podemos dizer que a busca pela qualidade do ensino através das políticas públicas educacionais que consideram as avaliações como a principal forma de acompanhamento dos objetivos, através de números e rankings, não ocasionará uma evolução qualitativa, uma vez que não considera todos os lados do processo e mensura não a aprendizagem em si, mas sim a sua "tradução" em números que nada têm revelado sobre o que precisa ser resgatado ou reforçado dentro das salas de aula para que a educação seja de qualidade.

Desta maneira, as escolas organizam-se para atender às exigências externas preparando-se e focando-se nos resultados esperados pelo governo, sem garantir uma melhora na qualidade da educação, não sendo a comprovação bem sucedida das aquisições acadêmicas das escolas avaliadas um sinônimo de uma aprendizagem real e efetiva. O que reproduz ainda mais as desigualdades sociais, e evidencia as duas funções sociais da educação segundo Tragtenberg (1982), as de excluir e subordinar os estudantes.

A partir dessa nova realidade que se instala, a educação passa de um instrumento fundamental para o crescimento econômico a um bem de consumo regulado pelo mercado, torna-se algo a ser ofertado como produto, tem acesso à melhor educação quem pode pagar por ela. Às classes populares restam escolas sucateadas que dependem do assistencialismo de empresas e da comunidade para que possam ter o mínimo necessário para funcionarem.

E como muito bem coloca Afonso (2000, p. 91), a preocupação com as necessidades dos estudantes são substituídas pela ênfase na performance, e a cooperação entre as escolas dá lugar à competição. Acarretando o aumento das desigualdades e não a equidade como defende o discurso do sistema de avaliação em larga escala realizado pelos países.

O que vemos claramente, ocasionado pela influência do BM no desenvolvimento político e econômico dos países periféricos, utilizando das dívidas adquiridas pelos mesmos, como forma de fazê-los seguir a sua cartilha e garantir uma maior dependência entre eles. O que mantêm gloriosamente o sistema capitalista em funcionamento garantindo o lugar de origem ocupado pela classe dominante e pelos dominados, pelos pensantes e pelos executores, pelos produtores de conhecimento e pelos produtores de mão de obra pesada. É a educação a engrenagem principal dessa máquina produtora, ao ser utilizada como formadora de pensamentos e conformidades para toda a população, sendo a forma mais sofisticada de assegurar o exercício da dominação de forma consensual. O que escancara o problema estrutural que envolve a educação, que como num efeito cascata atinge todas as esferas sociais e de poder garantindo a perpetuação do sistema e o sucesso do Neoliberalismo.

A proposta original do Plano Nacional de Educação de criar uma educação de qualidade para todos e, consequentemente, cidadãos críticos que possam participar efetivamente da política e do mercado como um todo não se cria com números e *rankings*, como propõe o governo, e sim com oportunidades e fatos reais. Para formar cidadãos melhores, vindos de uma educação melhor, que originarão um país melhor é preciso observar seu contexto, sua vida real e aplicar políticas contínuas de qualidade que atinjam o ponto que realmente devem atingir, que supram as lacunas da escola e da sociedade a ponto de





fazer com que os indivíduos melhorem sua criticidade, sua cultura e seu conhecimento e com isso apresentem melhores notas nas avaliações nacionais não por mérito de seu treinamento e sim por terem alcançado a aprendizagem necessária e esperada para aquela etapa de ensino. Resultados esses que, então, refletirão um ensino de qualidade.

Para que isso ocorra, é fundamental que as políticas não sejam mais impostas de cima para baixo e, principalmente, de fora para dentro, situação que tem ocasionado mudanças desastrosas na realidade educacional e social do país, é preciso que as mesmas sejam formuladas com seus atores reais, com quem precisa dela e sabe exatamente no que e porquê precisa dela, é preciso que se consulte, além dos órgãos internacionais e de alguns teóricos especialistas, a escola, o professor, o aluno, a sociedade escolar. Caso contrário, tais ações massificadas, despersonalizadas acabam por ser mais uma política que não deu certo e, enquanto isso, as escolas e sua comunidade tornam-se cobaias de experimentação política ou ainda, fontes de votos e trocas de favores em momentos eleitorais.

A avaliação, que deveria buscar as falhas do processo como um todo com o intuito de saná-las, acaba por encontrar culpados para as mesmas exigindo da escola e dos professores que resolvam o problema, que tragam melhores resultados, como se a valorização da educação e sua melhor qualidade só dependessem do âmbito escolar, como se o social e o econômico em nada afetassem tal realidade. Além disso, há a preocupação de *rankiar* as escolas, divulgando as melhores e as piores, sem mostrar o contexto e a real condição de trabalho em que tais escolas estão inseridas, comparando-as como se todas fossem idênticas em todos os seus aspectos (educacionais, metodológicos, pedagógicos, estruturais, sociais e humanos). O que demonstra enorme deformidade na forma de avaliar, pois não se pode ter uma avaliação igual para realidades desiguais, não há como mensurar dados que sofrem influências de inúmeros determinantes como se fossem neutros, não se pode comparar o incomparável.

Concomitantemente a essa educação representada por um ranking de índices observa-se uma pressão cada vez maior por resultados sem uma melhoria nas condições de estrutura de trabalho nas instituições. Cobram-se números, porém não é fornecido o material humano e técnico necessário para que isso se concretize. Há uma aferição de dados e não uma avaliação, pois são levados em conta apenas os resultados, esquecendo-se da relação dos diversos construtos que envolvem a aprendizagem, que vai das medidas cognitivas às medidas contextuais.

O Estado precisa fazer muito mais do que avaliar e culpar alguém pelos insucessos que afirma não serem seus. Tais políticas precisam tornar-se políticas de Estado e não de governo, precisam ter uma continuidade além dos partidos e dos interesses eleitoreiros, precisam realmente representar as necessidades sociais e educacionais e persistirem até fazerem cumprir o seu papel: um ensino de qualidade para todos.

Enfim, para se alcançar uma educação de qualidade é preciso muito mais do que superar números estabelecidos como metas. É preciso melhorar o sistema como um todo, desde as leis que o organizam até a estrutura de funcionamento das instituições.

As leis precisam condizer com as necessidades e possibilidades reais, os atores do "chão da escola" precisam ser ouvidos durante a sua elaboração e na realização das avaliações. As secretarias da educação precisam ter planos que superem as trocas de mandato, nas escolas, muita coisa ainda precisa ser aperfeiçoada: diretores deveriam passar por capacitações e avaliações para exercerem a sua função, os pedagogos precisam atender menos à burocracia do governo e exercer plenamente sua função de orientar os encaminhamentos metodológicos dos professores, acompanhar o rendimento dos alunos através de seus resultados escolares e do contexto social e familiar em que vivem e promover estudos com os professores sobre temas relevantes no dia a dia da escola; os professores precisam ser melhor formados, ou melhor, formados para a realidade da sala de aula com todas as suas peculiaridades, devem ser melhor remunerados; a sala de aula precisa ter menos alunos; a estrutura física, material e humana das escolas precisa ser melhorada; os alunos devem ser resgatados para suas funções de alunos, devem ter novamente a cultura de aprendizagem e perceber a necessidade e importância de tornarem-se cidadãos; os pais precisam voltar para dentro da escola e para o acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos e a autonomia da escola precisa ser refletida em seu Projeto Político-Pedagógico, o qual dirá claramente o que lhe cabe fazer ou o que é possível ou não em sua realidade.

Para que tudo isso se concretize é importante que a voz dos atores do "chão da escola" se faça ouvir, que a consciência individual torne-se consciência coletiva e que se use as "armas" legais que se tem para que a educação de qualidade seja alcançada plenamente.



Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulamentação e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUER, C. et AL. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2007a.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei no 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**: aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995.

_____. Ministério da Educação. **Plano Desenvolvimento Educacional (PDE)**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em: 03/04/2011.

BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. Fundación Santillan: Moderna, 2005.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1996.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília – DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: F. Haddad, 2008.

_____. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, 2001.

MELLO E SOUZA, A. de. **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NETO, A. C.; SOUSA, L. C. M. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário nacional brasileiro. In: AVIZ, M. J.; ARAÚJO, R. M. de L. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2011. p. 55 – 88.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p.283-301, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/07/2011.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez. 1982.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global** – 2005: educação para todos. Disponível em: <http://www.brasiliaunesco.org>. Acesso em: 02/05/2011.

VALENTE, I. **Educação não é mercadoria**. São Paulo: Assessoria do Mandato Ivan Valente PSOL/SP, 2009.




CLIK!
SIMON

Reflexões sobre o ensino de gêneros orais

nas escolas públicas de Curitiba



Adriane Alves da Silva

Professora da rede municipal de Curitiba e Mestranda em Educação na UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.
E-mail: adrianes745@gmail.com

RESUMO

A compreensão de que um trabalho efetivo e coerente com os gêneros orais se faz necessário e urgente motivou a escrita desse artigo. Embora a fala esteja presente em todas as situações da vida cotidiana, a escola dá muito mais ênfase à escrita do que à oralidade em suas práticas. Observações realizadas em aulas de Língua Portuguesa apontaram não apenas para a ausência de um trabalho significativo envolvendo os gêneros orais, mas também para a compreensão equivocada que se faz do uso destes. Frequentemente confunde-se oralidade com leitura em voz alta ou participação nas aulas. Outro fator relevante dessa problemática consiste na atribuição das mesmas normas rígidas da escrita para a fala. Sendo assim, o preconceito linguístico também tem destaque nesse estudo. Aliado aos pressupostos teóricos, que foram buscados em Bakhtin e outros, a pesquisa adota a concepção sócio-histórica-ideológica da linguagem, na qual os enunciados são construídos em situações reais e na relação dialógica dos sujeitos com seus pares no meio social.

Palavras-chave: *gêneros discursivos; práticas pedagógicas; preconceito linguístico; relação oralidade-escrita.*

Esse artigo justifica-se pela necessidade de discutir o tratamento dado pelas escolas públicas de Curitiba à oralidade em sala de aula. É fato que existe uma carência em relação ao trabalho com esses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Pretende-se, portanto, levantar alguns questionamentos: Como tem ocorrido o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa? Quais as lacunas existentes? Quais as soluções possíveis?

Há uma ênfase muito maior para os gêneros escritos e, quando os textos orais são abordados, percebem-se muitos equívocos, como a restrição dos mesmos às aulas expositivas, que é incorporada como modelo pelos alunos, e à "participação" da classe nos questionamentos do professor durante a correção dos exercícios. Outro problema grave e muito recorrente é a associação de um trabalho eficaz de oralidade à leitura em voz alta. Isso se explica, em muitas situações, pelo conceito de gêneros textuais adotado pelas escolas. Muitos professores e pedagogos têm uma visão muito restrita de gêneros textuais, que se reporta apenas aos textos escritos e resume-se em: narrativo, descritivo e dissertativo. Ora, se não há uma compreensão da grande variedade de gêneros escritos (sobre os quais já existe uma vasta literatura), muito menos, ainda, pode-se esperar sobre os gêneros orais, sobre os quais há pouca pesquisa e orientação metodológica.

> *Cumpre salientar de um modo especial a* heterogeneidade *dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta replica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem familiar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas... (Bakhtin, 1992, p. 279, 280. Grifo do autor)*

Bakhtin vê a linguagem como um fenômeno sócio-histórico-ideológico e afirma que o enunciado constitui uma unidade de comunicação verbal. Nesse sentido, as condições específicas de cada área da comunicação verbal geram certos gêneros. Somos capazes de adaptar nossa fala às formas do gênero e, no momento em que ouvimos o outro, podemos reconhecer o gênero em uso. (Bakhtin, 1992).

Falta para a escola uma percepção do verbo como consequência da alteridade, ou seja, da relação entre indivíduos no meio social. É preciso que a escola reflita sobre como os enunciados acontecem, as reais situações de uso e de como os gêneros discursivos estão presentes em todas as situações da comunicação humana. Segundo Bakhtin:

> *A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos*

(conteúdo, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.(BAKTIN, 1992, p.279)

Pensando assim, a escola deve trazer para a sala de aula gêneros que fazem parte do dia a dia dos alunos, como propagandas, gravações de jornais, campanhas políticas, etc. Analisá-los, discuti-los, dramatizá-los e possibilitar uma ponte com o "mundo real", fazendo com que a linguagem tenha sentido para os alunos, que eles compreendam as situações de uso e suas finalidades, ou seja, quais as marcas da linguagem por trás desses, como contextos linguísticos, e quais seus objetivos.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida a partir dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1992, p.282)

Como professora das séries iniciais e finais da Educação Básica, observo que há uma grande carência na formação do aluno, devido à escassez de uma prática efetiva de trabalho com os gêneros orais na escola. Assim, a escola torna-se cada vez mais distante do mundo, deixando de lado os gêneros sociais mais usuais que existem no cotidiano das pessoas, como debates, rodas de conversas, etc.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. (MARCUSCHI, 1997, p.39)

Ainda de acordo com Marcuschi, as instituições escolares não estabelecem como prioridade o ensino da oralidade e um dos argumentos proferidos é o de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. Outro equívoco que circula no ambiente escolar é o de que existe uma única forma "certa de falar", compreendendo que a escrita é o espelho da fala. Embora os PCNs (MEC/SEF, 1997) de Língua Portuguesa mencionem que, para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se do mito de que é preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado, essa consciência, por parte dos professores, está longe de ser atingida na prática pedagógica.

"circulam na escola a respeito da relação entre a modalidade oral e a escrita (é) imaginar a escrita como mera transposição do oral, ou tratar as especificidades de cada modalidade como polaridades." (PCN's, p. 55)

É notória a confusão que se faz em relação às normas gramaticais da língua escrita e a fala. A fala é muito mais livre do que o discurso escrito, que é permeado pelas regras da norma culta. A ênfase desse princípio geral deve ser cada vez mais acentuada, pois não há equívoco mais inconveniente do que tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel na forma gráfica. "A escrita não é a representação gráfica da fala".

Esse "fantasma" de que é necessário corrigir a fala do aluno para que ele não escreva errado assombra muito os professores, fazendo com que tomem medidas completamente descabidas em sala de aula. Numa escola do município de Curitiba observou-se a seguinte situação: a professora trouxe para a aula a letra da música "Samba do Arnesto", de Adoniran Barboza, e pediu para que os alunos a transcrevessem "corrigindo" todos os erros gramaticais e ortográficos que encontrassem e, por fim, destacou o quanto é feio falar assim e que a Língua Portuguesa tem regras que devem ser respeitadas por todos.

"Samba do Arnesto", assim como outras músicas de Adoniran Barboza, traz a linguagem coloquial do subúrbio paulista em sua letra. A professora poderia aproveitá-la para discutir com os alunos que neste contexto tal linguagem é eficiente, assim como as marcas da linguagem regionalista em Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, em obras poéticas, etc. Diferenciando essa linguagem mais livre de alguns textos mais formais, como uma dissertação que apresenta regras gramaticais mais rígidas, padronizadas. Mas, ao que tudo indica, há um receio em se discutir a linguagem na escola, através de práticas que insistem em tratá-la como uma ciência exata, onde há perguntas com respostas já padronizadas ao invés de possibilitar reflexões e análise de situações reais.

Em conversas informais com professores de Língua Portuguesa sobre os fatores que os impedem de trabalhar os gêneros orais em sala de aula perceberam-se os seguintes obstáculos:

a) falta de informações teóricas ou metodológicas sobre o assunto, dizendo que nunca leram nada há respeito;
b) muitos professores não demonstram falta de motivação para realizar o trabalho com os gêneros orais;
c) o valor muito maior que é dado à escrita em detrimento da oralidade na cultura escolar de nosso país;
d) a falta de políticas educacionais e até mesmo das editoras para a efetivação do ensino desses gêneros;
e) alguns negam a importância dos gêneros orais argumentando que há muitos conteúdos mais importantes do que estes a serem cumpridos em sala;
f) muitos argumentam não terem estudado sobre o assunto durante a graduação.

Se, porém, o problema é de formação, também não deixa de ser de informação. Os professores não têm acesso a textos sobre a importância dos gêneros orais na educação e a mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) não fornece cursos sobre o assunto.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (MEC/SEF, 1997), as situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares.

Segundo Bakhtin, "Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)" (BAKHTIN, 1992, p. 283). Isso quer dizer que a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação viva com as pessoas que nos rodeiam.

> *Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN (VOLOCHINOV, 1986, p. 108)*

Os PCN'S abordam essa necessidade de se trabalhar os gêneros orais na escola:

> *(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações." (PCN'S, p. 25)*

Os organizadores desse documento cometeram um equívoco ao considerar apenas os gêneros formais e não os praticados nas atividades linguísticas cotidianas, pois a escola deve possibilitar momentos para que essas duas formas de uso da língua oral se manifestem. A fala espontânea deve ter espaço na escola. É através dela que os alunos expressam sua identidade cultural, interagem de forma eficiente e passam a perceber a escola como parte da sua história. Os professores têm muito a ganhar com isso, pois conseguem

conhecer de fato quem é o sujeito para o qual planejam suas aulas, tornando-as mais enriquecedoras e atraentes.

Neste aspecto pode-se afirmar que as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba possuem mais coerência. Este documento destaca a importância do trabalho com gêneros variados, que envolvem desde situações cotidianas aos gêneros mais sistemáticos.

Essas Diretrizes, principal documento de base para o planejamento dos professores, ressaltam a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. De acordo com o documento, os estudantes devem ser levados a:

- *Ordenar conteúdos para organizar falas.*
- *Participar de palestras e debates com apoio de roteiros.*
- *Elaborar esquemas, cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante exposições.*
- *Conversar sobre assuntos alheios aos conteúdos escolares.*
- *Realizar auto-avaliações.*
- *Dramatizar textos ou situações do cotidiano.*
- *Participar de rodas de leitura.*
- *Discutir de maneira improvisada ou planejada sobre um tema polêmico.*
- *Entrevistar pessoas que possam ajudar a compreender determinados temas.*
- *Argumentar a favor ou contra determinadas posições.*
- *Expor trabalhos (escolares) em público.*
- *Representar textos teatrais ou adaptações de outros gêneros, explorando tom de voz, ritmo, aceleração e timbre.*
- *Falar, escutar e refletir sobre a linguagem oral, seus usos e suas diferentes formas de manifestação devem ser estratégias constantes em sala de aula, em todas as áreas do conhecimento, de forma a possibilitar ao estudante a utilização adequada da modalidade oral em qualquer situação." (DIRETRIZES CURRICULARES, 2002/2003).*

No entanto, na escola isso não vem acontecendo, há um distanciamento entre a teoria e a prática. Uma resistência que é historicamente justificável pela tradição escolar que privilegia o registro escrito. Há professores que desenvolvem um trabalho efetivo com a oralidade e acabam sendo taxados de permissivos e pouco eficientes pelos próprios colegas.

Em determinada escola do município de Curitiba, observou-se o seguinte fato: duas professoras de Língua Portuguesa (uma com 26 anos de sala de aula e outra recém formada) trabalhavam o mesmo conteúdo: linguagem publicitária. Enquanto a primeira trabalhou apenas com a teoria, fazendo com que os alunos decorassem as características do gênero, a segunda levou para sala de aula diferentes propagandas, analisou-as com os alunos, possibilitou discussões sobre o público-alvo, a linguagem empregada, a função das imagens, dos atores contratados para divulgar o produto, etc. Ao final os alunos criaram uma campanha publicitária e apresentaram para a classe com o objetivo de persuadir os colegas. Evidentemente que a segunda prática foi muito mais produtiva para os alunos, porém, esta professora foi criticada pela colega, que disse que essas "inovações" é que colaboram para o caos que se encontra a educação atual.

Falta uma percepção de que o fracasso no trabalho com a Língua Portuguesa consiste, justamente, em décadas de práticas teóricas desvinculadas da vida. Falta conectar a construção de um texto com o cotidiano do aluno. O texto do aluno deve ser a extensão do seu cotidiano.

Outro fator relevante para essa análise refere-se ao receio que muitos têm de deixar que os alunos falem, fazendo com que percam o controle da situação, ou seja, da manutenção da ordem. Deixa-se de perceber o quanto isso pode ser enriquecedor e motivador para a sua prática. "É preciso mantê-los ocupados (entenda-se: copiando do quadro) para evitar bagunça e confusão", "Eles já tem liberdade demais, aqui (escola) precisam

trabalhar". "Trabalhar oralidade? Pra quê? Agitá-los? Preciso é mantê-los calmos." Esses são apenas alguns relatos de professores justificando o porquê de não trabalhar com gêneros orais em suas aulas.

Alguns professores que atualmente trabalham a oralidade de modo planejado e atraente para os alunos relatam o quanto isso foi difícil no início, pois pela falta de costume, as turmas reagiam com indisciplina, indiferença ou com questionamentos sobre o porquê de tal prática. Somente a partir do momento em que percebiam que tudo tinha um objetivo, claramente bem planejado e com um encaminhamento preciso, começavam a se envolver plenamente com as atividades.



As diretrizes curriculares de Curitiba, embora enfatizem a necessidade de se trabalhar com os gêneros orais, apontam uma contradição no seguinte parágrafo:

> *Não cabe à escola questionar se o falar deste estudante está correto ou não, o que cabe é ensinar-lhe a modalidade oral padrão e ajudá-lo a perceber que a fala deve ser adequada à situação e ao interlocutor. Nesse trabalho, o professor deve ter cuidado para não reforçar o preconceito linguístico, respeitando os diferentes modos de falar. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2002/2003).*

Ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de se respeitar a fala do aluno, como reflexo de sua cultura, destacam o papel da escola em padronizá-la, encaixando-a num modelo único e "correto". Sendo que foi justamente essa forma de visão educacional que silenciou nossas crianças e reforçou a falsa concepção que muitos alunos têm de que não sabem o português, ou de que esta é uma língua difícil.

Vamos analisar essa situação através de uma situação real. Meu interesse pelo estudo dos gêneros orais na educação pública surgiu em meados de 2009, quando iniciei o estágio numa escola da periferia do município de Curitiba. Observei crianças muito quietas em sala de aula, mas com um vasto repertório de assuntos nos corredores e pátios da escola, momentos em que estavam longe da vista dos professores. Por que esse tipo de comportamento acontecia?

Não demorei muito para perceber que essas crianças eram caladas por um sistema repressivo de tratamento e compreensão da Língua Portuguesa concebido pelos professores. Vou explicar melhor. Essas crianças são oriundas de famílias que vieram, em sua maioria, da zona rural, em busca de trabalho nas inúmeras indústrias da região, portanto, trazem em seu dialeto marcas da regionalidade de seus pais. É o dialeto "caipira" que continua vivo na fala dos moradores dessa região. Como um dialeto, a linguagem caipira adquire certa autonomia em relação à Língua Portuguesa e, dessa maneira, passa a ter suas razões próprias, de acordo com determinados aspectos geográficos, sociais e culturais. São comuns no bairro expressões do tipo: "Nóis vai", "muié "(mulher), "eu truxe", etc.

Não obstante, tal linguagem continua sendo ignorada pela escola como sendo parte de uma manifestação autêntica da cultura caipira e, por conseguinte, da nossa cultura regional; concebe-se como um "português

errado" e silencia nossos alunos que não conseguem aproximar-se desse padrão surreal, que insiste em aproximar a gramática da língua escrita com as marcas da oralidade. Resquício de uma educação que traz a cultura erudita como parâmetro esquecendo-se da cultura popular, da realidade na qual todos estamos inseridos.

> *(...) com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a frequentar a escola um número significativo de falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: o choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos. (FARACO, 1997, p. 57)*

Portanto, se esses alunos temem falar em sala de aula, é porque foram excluídos desse processo. Negaram-lhes o direito de falar, consideraram o dialeto deles um erro que precisava ser aniquilado através de práticas incoerentes, como corrigi-los o tempo todo.

Os PCN's destacam a questão do preconceito linguístico, ressaltando a importância de se respeitar as variações dialetais e regionais que os alunos trazem em sua fala:

> *o (preconceito) de que existe uma única forma 'certa' de falar, o de que a fala 'certa' é a de uma determinada região (a carioca, por exemplo), o de que a fala 'certa' se aproxima do padrão da escrita, o de que o brasileiro fala mal, o de que é preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (PCN'S , p. 15)*

Essas discussões devem ser trazidas para a sala de aula, a fim de acabarmos com alguns mitos que circulam nesse espaço, como aquele que trata a escrita como reflexo da fala.

Nos últimos anos, muito se tem discutido e publicado a respeito das diferenças entre a oralidade e a cultura escrita. A grande dificuldade encontrada está no fato de perceber a importância de estudar a oralidade, mas não saber ao certo como proceder para que esse estudo seja efetivo, uma vez que estamos enraizados em uma cultura escrita (vastas produções literárias, etc.).

Ao invés de censurar seus alunos, a escola deveria promover discussões sobre a adequação da fala aos diferentes contextos linguísticos, fazendo com que os alunos vivenciem tais situações, possibilitando os instrumentos para que possam se expressar de forma funcional, numa atitude responsiva e dinâmica.

> *O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo "dixi" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (Bakthin,1992, p. 294)*

Tida pelos PCN'S como "insustentável" e culturalmente mutiladora, a crença de que existe uma única forma "correta" de falar é nefasta e a escola deveria evitá-la, mostrando que há diversas formas de se expressar de acordo com as situações, os contextos e os interlocutores, pois no momento em que os usos feitos por pessoas de classes sociais desprivilegiadas são tidos como erros e desvios da língua, esta estará sendo usada como fator de exclusão:

> *A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações*

comunicativas. (...) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCN'S 1997, p 31-32).

Conversando com os professores dessa escola e de outras da mesma região, percebe-se que há força de vontade, porém desconhecimento da importância de se trabalhar com os gêneros orais em sala de aula e também de como tratar as variações dialetais dos alunos. O planejamento das aulas mostra que somente os gêneros escritos são privilegiados e a oralidade, descartada. Costumam atribuir no final de cada bimestre um ou dois pontos para os alunos que costumam responder seus questionamentos ou participam da correção oral dos exercícios, com a justificativa de estarem avaliando a oralidade. Mostrando total desconhecimento sobre os gêneros orais que circulam em nossa sociedade e de como incluí-lo em seus planejamentos.

No projeto de estágio procurei trabalhar com um gênero oral, "o julgamento", com uma abordagem lúdica, mas muito funcional. Após a leitura e debate da fábula "A cigarra e a formiga", de La Fontaine, a classe foi desafiada a fazer um julgamento, no qual decidiriam o destino da cigarra. Para que compreendessem melhor as marcas desse gênero, assistiram a trechos de julgamentos. Depois os alunos levantaram argumentos contra e a favor do inseto, escolheram o juiz, os advogados, as testemunhas, etc. Vi, pela primeira vez em seis meses de estágio, os alunos falando, se expressando com gestos e argumentos muito ricos, através de uma atividade simples. Souberam, inclusive, adequar suas falas à linguagem formal dos advogados e juízes. Exemplo: o aluno David, no papel de juiz argumentou: "Consta nos autos do processo que a senhorita, Dona Cigarra da Silva, não trabalhou durante o verão..."

Essa prática é apenas um exemplo de que é possível trabalhar com os diferentes gêneros orais sem descaracterizar a fala cotidiana do aluno, mas mostrando-lhe que existem diferentes situações sociais de uso da língua.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores. (Bakhtin/Volochinov, 1986, p.96)

Trabalhar com os gêneros orais pode dar acesso a um variado repertório de atividades com a linguagem e, assim, desenvolver capacidades diversas; através das quais os alunos serão capazes de perceber os contextos linguísticos e como adequar-se a eles. Para isso, é necessário que a escola perceba o aluno como um sujeito histórico-social em constante interação com os demais sujeitos e com o meio, e que os gêneros são produzidos neste contexto. Isso significa deixar de lado essa crença de que é na carteira escolar que se aprende a falar "corretamente" e fazer da escola um local de reflexão sobre a linguagem. Assim, nossos alunos perderão o receio de escrever e de falar... na escola.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).





Referências bibliográficas

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal**. Os gêneros dos discursos. 4.ed. São Paulo: Fontes, 2003.

BAKHTIN,M(V.N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Língua, Fala e Enunciação**. São Paulo, Ed.Hucitec, 1986. Trad.Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et alii.

FARACO, Carlos Alberto. "**Linguagem, escola e modernidade**". In: Infância, escola e modernidade.

Paulo Ghirardelli (org.). São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

MARCUSCHI, **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 30: 39-79, 1997.

PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** (1997). Brasília: MEC/SEF.

Diretrizes curriculares municipais de Curitiba. Curitiba, 2002/2003.

RECREIO



Re-criar o recreio:

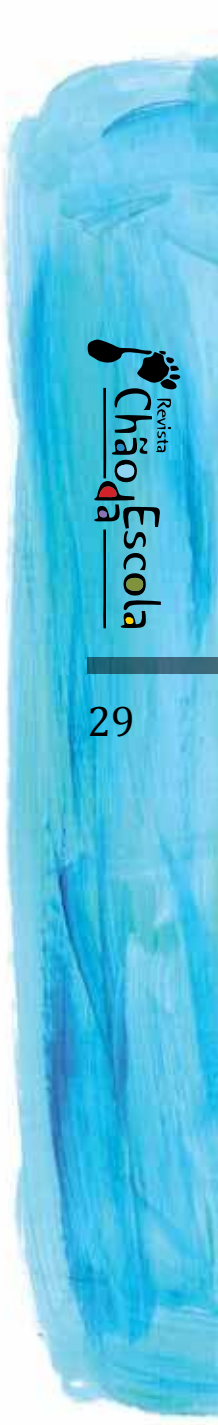
iniciativas de intervenção pedagógica no tempo livre das crianças da Escola Municipal CEI Professor José Cavallin[1]

Eumar André Köhler

Graduado em Educação Física – Universidade Federal do Paraná-UFPR,
Especialista em História Cultural – Universidade Tuiuti do Paraná,
Mestrando em Antropologia Social – Universidade Federal do Paraná-UFPR,
unidade de trabalho Centro de Educação Integral Érico Veríssimo,
E-mail: eakohler@gmail.com

Wagner Hauer Argenton

Graduado em Educação Física – Universidade Positivo-UP,
unidade de trabalho Centro de Educação Integral Érico Veríssimo,
E-mail: waguinho.arg@gmail.com



1 Artigo elaborado a partir do trabalho desenvolvido no projeto Escola e Universidade, em 2010.

RESUMO

O recreio é um conceito inserido no contexto escolar sendo na maioria das vezes ignorado enquanto espaço/tempo pedagógico. A intenção deste projeto foi de problematizar o conceito de recreio escolar e verificar os seus usos dentro do cotidiano da escola. Pode-se observar que a relação das crianças com este universo envolve uma série de disputas pelo uso dos espaços e materiais disponíveis. A partir desta constatação, foi proposto aos alunos a construção de novas dinâmicas e materiais para mediar as práticas estabelecidas até então. Desta forma, o diálogo com os alunos possibilitou a releitura deste espaço, pautada na perspectiva das regras do jogo e das práticas instituídas. Em contrapartida, a inclusão de novas dinâmicas, associadas ao conhecimento prévio das crianças sobre este espaço, possibilitou a transformação deste cenário. O recreio, que antes era um espaço marcado pelos conflitos entre os alunos, tornou-se um ambiente dialógico, onde as crianças puderam construir em conjunto as próprias práticas de forma autônoma.

Palavra-Chave: *recreio, escola, Educação Física*

INTRODUÇÃO

O recreio é um dos momentos escolares onde acontece grande parte das manifestações agressivas entre os estudantes, possivelmente por ser um instante de pouco controle do adulto, e, por conseguinte, um espaço no qual os estudantes se expressam mais espontaneamente. Assim, o saldo do recreio geralmente se resume em brigas, contusões, dentes quebrados e professores estressados.

No recreio, as práticas de violência, as relações de gênero, sociais e econômicas podem ser identificadas, segundo Mandarino (2002, p.67), como elementos que estabelecem relações de poder, e estas relações podem levar às manifestações agressivas pela disputa do espaço. Os mais velhos tendem a dominar espaços de recreio com práticas desportivas, como o futebol, que marginaliza geralmente as meninas e os rapazes mais novos. O recreio, então, ao invés de se apresentar como espaço de liberdade, revela-se por uma fina rede de relações de dominação e controle simbólicos.

Este período escolar, compreendido entre quinze e vinte minutos, pode ser repensado e compreendido como um momento educativo, onde ocorrem atividades recreativas de escolha facultativa, mediadas por professores. Pode ser um tempo e um espaço em que a escola propicie saberes de forma a despertar a participação dos estudantes, em atividades que não tenham como condição necessária a disputa do espaço, tampouco a segregação proveniente de exacerbadas disputas de poder.

O recreio, como afirma Prodócimo (2008, p.11), é um momento em que os alunos podem se auto-organizar e realizar atividades de acordo com seus interesses. Porém, o autor salienta que, para estas atividades ocorrerem, é necessário a ação de um mediador, ou seja, a presença do adulto que oriente os alunos para se auto-organizarem em suas escolhas previamente desejadas. Medida que contribui para suprimir uma rotina, em que as mesmas crianças executam sempre as mesmas atuações nos mesmos lugares.

Assim sendo, o recreio escolar é o objeto de investigação e atuação deste projeto, que pretende fundamentar a necessidade de ações pedagógicas no período de recreio e propor metodologias, a partir de propostas suscitadas pelos professores em sala de aula, refletindo neste espaço dialógico (aula/recreio). O resultado dessa interlocução permitirá o estabelecimento de um ciclo vicioso onde o que se aprende nas aulas de Educação Física é revivido no recreio e vice-versa.

Ao longo do tempo, os alunos foram adquirindo uma concepção de que o recreio é somente uma fuga da sala de aula, outrora influenciados pela falta de teor produtivo destinado a esta pausa. Na legislação, o recreio e os intervalos de aula são horas de efetivo trabalho escolar, conforme conceituou o CNE, no Parecer CEB nº 05/97.

> *[...] não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. (CNE, CEB 02/2003, p.2)*

Tendo em vista as questões acima suscitadas, as discussões entre alunos e professores no decorrer do projeto buscaram legitimar o bom uso do espaço/tempo do recreio, através das atividades sugeridas pelos professores no período das aulas de Educação Física. O papel da discussão tem por finalidade compreender de que maneira os alunos se apropriam deste espaço, e de que maneira a intervenção dos professores neste pode ser benéfica tanto para o recreio em si, como para as demais atividades realizadas na escola.

O ponto de partida desta observação foi caracterizado pela questão inicial da própria logística do recreio: o que se observa dentro deste momento por parte dos alunos? À exemplo da realidade de violência, tanto sugerida no decorrer deste projeto; a divisão dos espaços segundo características hierárquicas (idade, sexo, tamanho), bem como pelo interesse nas atividades (com ou sem materiais); a restrição ou não, deste espaço, à determinado público (à exemplo dos alunos menores – da educação infantil – que não dividiam o mesmo espaço que os maiores neste período); em relação a autoridade presente pela figura do inspetor, que já tem por função regular os sujeitos envolvidos neste período.

A análise destas questões permitiu aos professores compreender a dimensão tangível de sua intervenção neste período relativamente curto da rotina dos alunos. Por outro lado, a discussão dos resultados obtidos antes e depois da intervenção contrastou com as informações adquiridas neste espaço de tempo, levantando as mudanças obtidas, a partir da proposta dos professores no recreio escolar.

SOBRE O RECREIO ESCOLAR

O recreio escolar, ou intervalo das aulas, é um momento presente na vida de todo estudante. Acompanha-o em toda sua trajetória estudantil. Neuenfeld (2003, p.37) relata que a palavra "recreio", em sua raiz leva ao termo recreação: "Período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre as aulas" (FERREIRA, 1999, p. 1721). Por recreação entende-se "o momento, ou a circunstância que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele se satisfaz (sacia) seus anseios voltados ao seu lazer" (CAVALLARI; ZACARIAS, 1994, p.15).

A partir desta relação, é possível traçar uma tríade entre os termos recreio, recreação e lazer. Assim como ocorre nos conceitos de 'recreio' e de 'recreação', o termo lazer também designa um momento em que o indivíduo busca a sua realização pessoal (NEUENFELD, 2003, p.37). No recreio, as crianças buscam para sua realização pessoal um espaço lúdico e de liberdade capaz de satisfazer, naquele instante, suas vontades e desejos.

A rotina escolar impele os alunos a uma série de condutas disciplinares em detrimento do movimento espontâneo. O cotidiano escolar que geralmente se espera são alunos sentados, concentrados em função do conteúdo do dia. A acumulação desta energia de trabalho, no transcorrer das aulas, revela-se quando o sinal do intervalo toca e os alunos debandam em algazarra para fora da sala. Fato este já constatado por Freire (1997, p.214) ao verificar que, ao saírem das salas de aula, após ficarem sentadas por horas, as crianças "explodem" em movimento. Logo, o recreio compreende um momento possível para a catarse da energia acumulada pelos alunos nas aulas anteriores e, em contrapartida, de preparação para as aulas seguintes.

O recreio é um momento de movimentar-se segundo suas próprias intenções. Mas, ainda assim, esse espaço é condicionado por uma rotina própria, onde os alunos são submetidos aos rigores da seleção dos espaços, do uso dos materiais e da formação de grupos isolados, seja por interferência da escola ou pela própria organização dos alunos.

O que preocupa em relação ao recreio escolar é que esteja acontecendo o mesmo que Marcellino (2002) destaca em relação ao lazer, ou seja, a restrição das atividades a um campo específico de interesse, geralmente não por opção, mas por falta de contato com outros conteúdos. No entanto, não se observa no recreio a interferência dos agentes escolares em prol do estímulo à autonomia dos alunos, através de intervenções que ampliem o leque de ações possíveis a este espaço superando a rotina estabelecida e a estagnação.

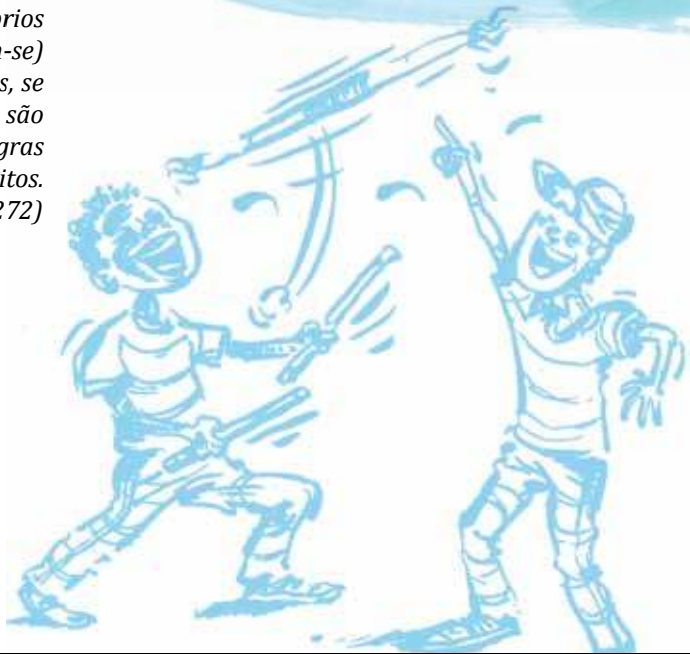
O USO DO RECREIO NA ESCOLA

É preocupante o modo como esse espaço de tempo está sendo utilizado pelas crianças. Em face de um lazer de mercado que impõe os brinquedos que conduzem o brincar da criança, além da influência midiática que exalta o esporte de alto rendimento como modelo a ser seguido, será que as crianças realmente estão conseguindo se recrear durante o recreio?

As autoras Cruz e Carvalho (2006, p.123) contribuem na resposta ilustrando uma situação que ocorre repetidas vezes no recreio escolar. Quando o adulto responsável por vigiar esta rotina separa dois alunos que estão brigando, estes garantem que é "brincadeira de lutinha". Esta expressão muitas vezes é a recriação que os alunos inventam para satisfazer seu imaginário e extravasar a energia acumulada. O que geralmente acaba em um gesto mais agressivo e a brincadeira passa à luta de verdade. É o que relatam Lopes, Lopes e Pereira, pautados em Marques et al (2001):

> *As características dos espaços de recreio condicionam os acontecimentos, se está vazio de estruturas e materiais, as crianças brincam com seus próprios corpos (lutam, correm e perseguem-se) e frequentemente inventam conflitos, se existem materiais, as suas relações são mediadas pelos materiais e as regras dos jogos, ajudando a resolver conflitos. (LOPES, LOPES e PEREIRA, 2006, p.272)*

Todavia, o recreio escolar não é visto como espaço pedagógico, haja visto que muitas escolas nem mesmo fornecem materiais para as crianças se recrearem, o que lhes resta é ocuparem-se com materiais alternativos, ou com brincadeiras utilizando o próprio corpo. Ainda existe nas escolas esta falta de preocupação em preparar o espaço do recreio para que ele favoreça atividades recreativas.



Ora, esta apreensão pode partir de uma disciplina que tem por semelhança o fato de compartilhar os mesmos espaços utilizados no tempo do recreio. Cumplicidade que não se resume ao espaço, o recreio também se nutre desta disciplina a partir do momento em que os alunos se apropriam de seus conteúdos, incorporando o que foi trabalhado na aula para a realização de seus jogos e brincadeiras. Fala-se, portanto, da Educação Física.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O RECREIO

É possível notar uma enorme similaridade das atitudes das crianças no momento que antecede a ida para a Educação Física com aquelas da saída para o recreio. "Para a maioria das crianças o sinal sonoro que inicia o recreio é tão esperado quanto a aula de Educação Física, se não mais esperado que esta. É o momento em que podem correr, saltar, jogar e brincar. Estas são atitudes predominantes no comportamento das crianças". (NEUENFELD, 2003, p.40)

As aulas de Educação Física transmitem aos alunos os conteúdos a ela destinados como: o jogo, a dança, o esporte, as lutas e a ginástica. (Coletivo de Autores, 1992, p.64). Cada qual a sua maneira, propiciam o contato com um grande leque de atividades possíveis para a acumulação de experiências motoras aos alunos. O reflexo destas manifestações permite a construção de valores a respeito das práticas com as quais os alunos mais se identificam. Porém, sabendo que nenhum aluno é igual, e que os interesses por determinada atividade são tributários da realidade na qual a comunidade está inserida, tem-se como meta ampliar este escopo apresentado no tempo/espaço de recreio, e colocá-los em xeque nas aulas de Educação Física. Assim, ao buscar novas formas de legitimar as práticas corporais neste momento tão importante para a formação dos alunos, pode-se aumentar a sua autonomia na escolha por suas atividades favoritas dentro de um espectro maior.

Em outras palavras, para que seja possível compreender como os fenômenos influenciam as práticas sociais na escola, faz-se necessário aprofundar a análise do seu cotidiano. A partir desta, teremos pistas que poderão inferir direções possíveis a serem identificadas no trabalho de campo a fim de compreender o conhecimento dos agentes na construção da cultura na escola. Ou, como aponta ROCKWELL (1997, p. 56)

> *...na escola não somente se dão processos de reprodução, de relações sociais e de poder, se dão também processos de resistência e de luta, assim como de apropriação de cultura, que são parte essencial da trama social cotidiana. A simultaneidade destes processos torna possível a transformação histórica da instituição escolar. (ROCKWELL, 1997, p. 56)*

Os resultados destas discussões possibilitarão a re-criação de novas ações no período do recreio, fomentando a prática de atividades diversas a partir do que se observa na própria práxis realizada nas aulas de Educação Física. O diálogo entre estes dois momentos permitirá a antítese de um saber mediado entre os conhecimentos oriundos da disciplina, a partir da figura dos professores, em contrapartida à realidade vivenciada pelos alunos no tempo/espaço de recreio.

A PROPOSTA DE "RE-CRIAR" O RECREIO

Foi através de atividades educativas de lazer e recreação que buscamos uma intervenção pedagógica no período de recreio escolar, influenciando os alunos a compartilhar os espaços e materiais disponíveis com autonomia. Para que esta proposta se realizasse efetivamente, buscamos questionar os alunos sobre as formas de usufruir de seu tempo livre com base no uso de materiais diversos. Desta forma, os jogos e as brincadeiras cotidianas se tornaram o nosso objeto de intervenção.

O desafio proposto de oportunizar um recreio organizado e participativo com atividades criativas gerenciadas pelos próprios alunos teria como meta amenizar, por meio da prática consciente do recreio, quaisquer manifestações de comportamentos desviantes dos ideais propostos pela legislação, bem como da proposta apresentada pelos professores. Estimulando, assim, valores como solidariedade, cooperação e respeito.

Além disso, buscamos estimular o potencial criativo das turmas com as quais trabalhamos, disponibilizando material para a confecção de brinquedos diversos, e materiais lúdicos para o uso compartilhado no período do recreio. O uso dos materiais produzidos pelos próprios alunos teria o efeito de valorização da produção discente no espaço do recreio, bem como o da apreciação desta produção pelos colegas de escola, certo de que este contato deveria ocorrer progressivamente por meio de um mediador (neste caso os monitores de material).

Por fim, propomos momentos de integração entre as propostas sugeridas pelos professores em sala de aula, reconstruindo a ideia de recreio das próprias crianças, conjuntamente às propostas e produções dos próprios alunos, buscando a todo momento um momento de reflexão sobre as práticas estabelecidas e a práxis realizada nas atividades subsequentes no recreio escolar.

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

No transcorrer dos quatro meses de projeto elencamos três tipos de manifestações no período do recreio com a função de problematizar o espaço destinado a práticas corporais diversas pelos alunos, com autonomia e liberdade. No leque sugerido abarcamos as práticas circenses, através da confecção e manipulação de malabares. Ainda sobre esse material, cabe salientar que foram desenvolvidos três materiais, sendo que dois destes foram confeccionados pelos próprios alunos. Na ordem de apresentação: confecção e manipulação do *Swing poi*; Confecção e manipulação das bolinhas de malabares; e manipulação do *flower stick*[2]; No universo dos jogos, desenvolvemos com as turmas jogos de tabuleiro, a fim de explorar esse tipo de material também no espaço do recreio. Sobre o jogo propriamente dito, escolhemos o *champing cross*, uma adaptação do jogo criativo desenvolvido pelos alunos da escola, em que se cria um circuito na areia para a realização de uma corrida de tampinhas[3]; por fim as manifestações coletivas por meio de jogos de interpretação ou mobilizações instantâneas (*flashmob*)[4].

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em primeiro lugar, a discussão entre os professores contrastou, fundamentalmente, a acepção do conceito de recreio. Subsidiado pelas noções de lazer e recreação, problematizou-se a prática estabelecida no cotidiano dos alunos, em contrapartida as intenções do projeto. Já durante a realização do projeto, colocou-se em pauta a discussão do conceito de jogo, esporte e brincadeira (Coletivo de Autores, 1992) para os alunos. O conhecimento destes conceitos foi fundamental para a realização das atividades orientadas, sobretudo a monitoria.

Por fim, a análise das atividades foi mediada pelos sujeitos envolvidos em todo o projeto, alunos, monitores e professores concorreram através de métodos de avaliação em pesquisa qualitativa para determinar os resultados da intervenção no período do recreio escolar.

Partindo do conhecimento dos alunos, ocorreu o levantamento das práticas realizadas no recreio, elencando os espaços, materiais, e público para cada atividade neste período. A partir de então, foram suscitadas as atividades a serem realizadas nas aulas de Educação Física para a aplicação nos períodos de recreio pelos alunos interessados. A experiência nas aulas teve por finalidade a confecção dos novos materiais, assim como o aprendizado dos fundamentos de cada atividade que foi aplicada no espaço do recreio.

Para aumentar a dinâmica das atividades, assim como a autonomia dos alunos, foram selecionados monitores voluntários, cujo papel fundamental foi, além da orientação para a realização das atividades, o cuidado com as regras dos jogos, a fim de que nenhum aluno ou aluna tivesse sido tolhido da prática em função de ações de dominação do espaço de atividade pelos demais colegas participantes. O papel dos professores e inspetores foi, neste momento, o de mediação de conflitos possíveis, bem como de organização logística do pessoal e material para cada estação de atividades.

As atividades realizadas no tempo de recreio foram facultativas aos alunos interessados, destarte, o que se levou em consideração foi a questão: até que ponto as propostas oferecidas pelos professores, em consonância a autoridade de um colega monitor, foi atrativa aos demais alunos que compartilham deste espaço no período do recreio.

Os jogos e brincadeiras sugeridos pelos professores foram o ponto inicial da empreitada "Re-Criação do Recreio". O diálogo entre alunos e professores teve como foco a compreensão da realidade observada na escola, bem como a utilização dos espaços nas atividades no período de recreio.

---

2 Devido ao grande trabalho para a confecção do material, além do uso de materiais de risco para as crianças, foi decidido que a prática com o *flower stick* seria restrita à sua manipulação.

3 O uso do *champing cross* no formato de tabuleiro se deu em função da impossibilidade de realização desta atividade na escola em questão, sobretudo pelo grande volume de alunos em relação ao espaço. Além da depreciação tanto do espaço da escola pela sujeira, como dos uniformes dos alunos envolvidos.

4 As mobilizações relâmpago variam de práticas estáticas, como uma brincadeira de estátuas, até uma batalha simulada entre duas equipes uniformizadas com uma armadura de papelão, com espadas de jornal e tinta guache.

Tendo em vista a ampliação do leque de atividades sugeridas neste espaço de tempo, colocou-se em xeque o mau uso do espaço, levantando para cada atividade os valores de não agressão, respeito ao próximo, fair play, autoridade e trabalho em equipe.

A confecção de novos materiais, iniciada nas aulas de Educação Física, foi avaliada em cada recreio, por meio do uso destas novas ferramentas pelos próprios alunos. O compartilhamento e zelo de um material produzido por eles, tornando-o, assim, propriedade da escola como um todo, permitiu a valorização do trabalho do aluno pelos próprios colegas, incentivando assim o seu potencial criativo. Por outro lado, o material produzido e usufruído pelos alunos no período do recreio permitiu o reconhecimento do trabalho realizado nas aulas de Educação Física, e a extensão de sua ação para além do horário estabelecido para esta disciplina.

Por fim, o incentivo ao bom uso do material destinado aos alunos foi salientado a todo o momento por todos os agentes envolvidos. Professores, alunos e inspetores enfatizaram a importância do cuidado com o material, com os colegas e com as atividades a fim de que se aproveite ao máximo o bom recreio.

Para compreender as fundamentações acima num contexto didático-pedagógico, exemplifica-se um dos encaminhamentos executados no projeto: numa das aulas de Educação Física, os alunos, a partir do segundo ciclo, aprenderam a confeccionar o material "swing poi" ora conhecido por "balangandã", para sua utilização no recreio. Após o aprendizado os alunos voluntários auxiliaram o professor a ensinar os outros alunos no horário do intervalo, promovendo a prática de atividades com o material construído.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer das ações educativas para o período de recreio, os professores observaram a participação espontânea dos alunos nas atividades dirigidas durante as aulas de Educação Física, sobretudo quando ocorreu a confecção de materiais. Esta observação foi importante para definir qual o recorte necessário, pela demanda dos alunos, para a seleção dos monitores nas atividades a serem realizadas no período de recreio propriamente dito. Desta forma, demos prioridade ao uso dos malabares que foram produzidos e consumidos pelos alunos nos períodos de aula, e apresentados aos demais colegas pelos próprios alunos no período do recreio.

Também foram realizadas observações em momentos específicos para verificar alguma mudança de comportamento durante as aulas de Educação Física, sobretudo àquelas destinadas a preparação para as atividades no tempo de recreio. Além destas, os professores verificaram com os demais integrantes do corpo docente alguma alteração no comportamento dos alunos no cotidiano escolar, nas rotinas em sala de aula.

Ainda coube como forma de avaliação monitorar, mesmo que de maneira subjetiva, a melhora do relacionamento aluno-professor, uma vez que é um momento de aproximação dos professores aos alunos durante o período em que são mais espontâneos, ou seja, muito mais eles mesmos.

Por fim, os professores verificaram a mudança da realidade do recreio através da observação do comportamento dos alunos durante o período por ele compreendido. Antes se via um espaço dominado por relações de poder desiguais, alunos discutindo sobre o uso dos espaços destinados aos esportes coletivos, e onde sempre os maiores tinham a prioridade do uso destes mesmos. Durante as intervenções do projeto Re-criar o recreio, os alunos compartilharam experiências sobre as práticas sugeridas pelos professores. A partilha do material, e a ajuda mútua nos aspectos que dizem respeito ao aprendizado das técnicas e das práticas relativas a cada novidade, tanto no período de aulas, como no espaço do recreio propriamente dito.

Verificou-se como resultado deste esforço, que levou em consideração os aspectos legais sobre o uso do tempo do recreio, a criação de um novo leque de opções para os alunos da escola. Momento que oportunizou o aprendizado de novas perspectivas de trabalho com o movimento dos seus corpos e que teve como reflexo manifestações que permitiram a construção de valores a respeito das práticas com as quais os alunos mais se identificaram. Assim, ao buscar novas formas de legitimar as práticas corporais neste momento tão importante para a formação dos alunos, pode-se, através da aplicação das atividades do projeto, aumentar a autonomia das crianças na escolha por suas atividades favoritas dentro de um ambiente mais democrático com menos conflitos e disputas.



Referências bibliográficas

BRASIL. **Parecer 002**. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho de Educação Brasileira, 2003.

CAVALLARI, R.C.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 2. ed. São Paulo: Ícone. 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, T.M., CARVALHO, M.P. **Jogos de gênero**: o recreio numa escola de ensino fundamental. Cadernos Pagu (26), jan./jun. 2006, p.113-143.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LOPES, L., LOPES, V.P., PEREIRA, B. **Atividade Física no recreio escolar**: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. Revista Brás. De Ed. Fis. Esp., V.20, n.4, out./dez. 2006, p.271-280.

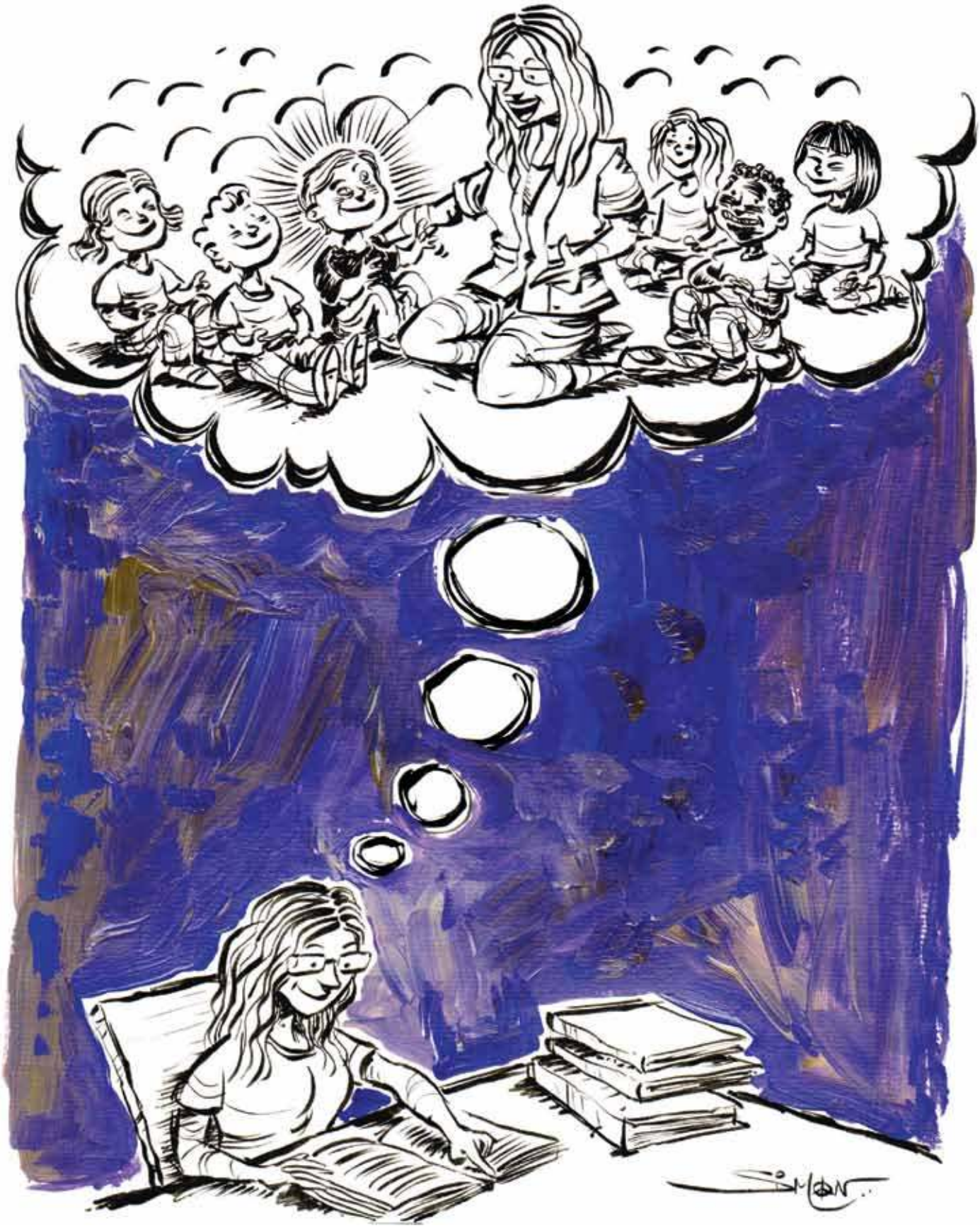
MANDARINO, C.M. **Regularidade e agressividade**: categorias de análise no recreio de um aluno com deficiência mental. Porto Alegre: UFRGS. 2000.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NEUENFELD, D.J. **Recreio escolar**: o que acontece longe dos olhos dos professores?. Revista de Educação Física/UEM, v.14, p. 37-45, 1.sem. 2003.

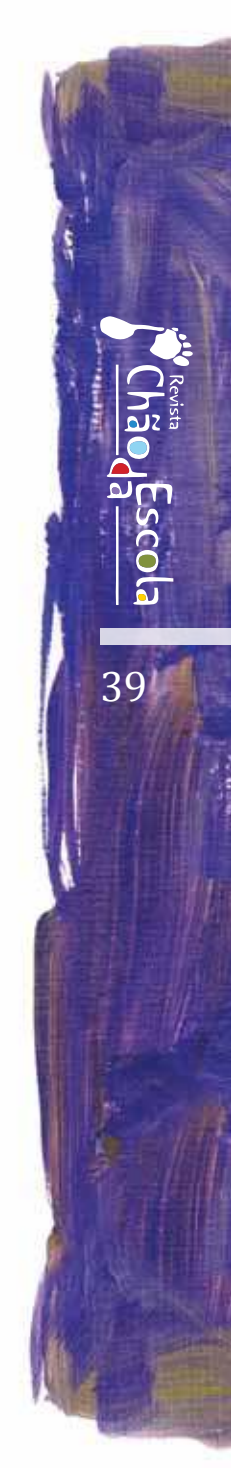
PRODÓCIMO, E.; RECCO, K. V. **Recreio escolar**: uma análise qualitativa sobre a Agressividade entre estudantes de ensino fundamental. In: VII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, Curitiba: Editora Champagnat, Fundação Araucária, 2008. v. 1. p.10564-10575.

ROCKWELL, Elsie. **De Huellas, bardas y veredas**: una historia cotidiana de la escuela. In ROCKWELL, Elsie (cord) La escuela cotidiana. 2a. reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.



Reflexões sobre a inclusão

na educação infantil e formação de profissionais da educação atuantes em creches e pré-escolas



Ângela Maria Israel

Professora de Educação Infantil, graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro-RJ. Pós-graduada/especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
E-mail: amisrael@hotmail.com

RESUMO

Este artigo focaliza a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino de Educação Infantil regular, visando uma educação de qualidade para todos. Discute alguns aspectos da política nacional, por meio da apresentação de leis que garantem o direito à educação inclusiva, bem como as reflexões sobre a formação de professores que atuam nas creches e pré-escolas em que há inclusão, revendo conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas, que propiciam o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de crianças inclusas. Incentiva a importância da formulação de um Projeto Político-Pedagógico para a diversidade, no qual a participação da comunidade e das famílias das crianças inclusas é fundamental.

Palavras chave: *Inclusão, Formação de professores, Projeto Político-Pedagógico, Educação Infantil.*



INTRODUÇÃO

Para que o ser humano desenvolva plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento, um processo educativo que o ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Neste contexto, a educação e o cuidado são de grande importância para o desenvolvimento íntegro da criança, propondo uma ação pedagógica consciente – que respeite a diversidade, o momento e a realidade peculiar de cada criança. Assim, "educar" significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e acesso, das crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. O "cuidar" significa: ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (RCEI 1998, p. 23 - 24).

A palavra inclusão deriva-se do verbo incluir, que significa inserir algo ou alguém a mais em um determinado grupo. Em relação ao sistema educacional, a inclusão tem o sentido de abranger alunos com deficiências no ensino regular. Para que a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais seja satisfatória, é importante que profissionais da educação desenvolvam propostas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de todas as potencialidades desses alunos em relação aos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

A inclusão da criança com deficiência no espaço educacional regular não depende do grau de sua deficiência ou do nível de seu desempenho intelectual, mas das possibilidades de interação e de socialização que lhe são oferecidas e da sua adaptação ao grupo e ao espaço comum que ocupa.

Dessa forma, a Educação Infantil enfrenta um grande desafio "a inclusão da diferença". Isso significa assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócio-afetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, garantir o avanço da construção do conhecimento para todas as crianças com necessidade educacionais especiais. Os níveis e possibilidades diferentes de aprendizagem geram ansiedade nos professores que atuam nessa área.

Este artigo tem como principal objetivo a análise e a discussão das falhas existentes na formação de professores atuantes em salas de aula de creches e pré-escolas que possuem crianças com necessidades educacionais especiais. Entre os componentes imediatos mais solicitados, elenca-se a formação do professor, pois há necessidade de oferecer, aos profissionais envolvidos na educação de todas as crianças, ambiente de formação inclusiva, onde seja possível pensar, de fato, uma educação para todos. Não é um processo fácil, mas possível, que pode ser realizado com a continuidade das lutas que vem sendo travadas em prol de uma educação menos segregativa desde os anos 1980.

APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS LEIS EXISTENTES PARA INCLUSÃO

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular vem aumentando consideravelmente. O movimento de inclusão ganhou força a partir da metade do século XX. A ideia de uma educação inclusiva, que contemple essa maioria que sempre ficou à margem do processo educativo, está cada vez mais presente na educação geral.

A Constituição Federal de 1988, nos seus artigo 206 e 208, estabelece "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O conceito de Educação Infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira, pois as crianças de zero a cinco anos adquiriram, com a Constituição de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, na sua comunidade. O caráter reducionista do assistencialismo, voltado à prevenção da carência, da doença, da fome, como forma de compensar as mazelas sociais, foi assim rompido.

A Lei nº 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 55, reforça os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, reuniu 155 países, os quais assumiram o compromisso de garantir uma educação de qualidade para todos, até o ano de 2000, garantindo ainda a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo, oportunizando às minorias sociais as mesmas oportunidades de aprendizado.

A Declaração de Salamanca, de 1994, passou a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Especial. Neste mesmo ano, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que passaram a ser valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) representam um grande avanço conceitual, colocando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Esta tem por finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento aos cinco anos de idade, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural. A LDB nº 9394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração dos estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) "e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.856/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação especial no ensino regular.

A Resolução nº 02/2001, do CNE/CEB, no artigo segundo, determina que "os sistemas de ensino devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um *déficit* referente à oferta de matrículas para alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

As Diretrizes Nacionais de Educação Infantil para Educação Especial (2001) recomendam a inclusão de crianças com deficiência – em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e com o apoio dos serviços da comunidade.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras arquitetônicas que impedem o acesso à escolarização.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento "O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.626/04 regulamentou as leis 10.048/00 e 10.098/00, que estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, ressaltando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No Estado do Paraná, observou-se a preocupação com o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio da proposta de uma ampla discussão, que envolveu grande parte do sistema educacional paranaense, com o objetivo de sistematizar uma política pública de inclusão educacional. O proponente de tal discussão foi o Departamento de Educação Especial, órgão da Secretaria do Estado da Educação (SEED), cujo resultado final foi a



elaboração de um documento intitulado "Linhas de Ação para o Estado do Paraná".

A política de educação inclusiva do Estado do Paraná está situada em uma posição denominada inclusão responsável. Tal denominação deve-se ao enfrentamento de uma forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p.39).

Acredita-se que em uma educação inclusiva respeite-se o aluno e lhe proporcione uma educação de qualidade, estando ele no ensino regular ou na educação especial. Assim, a oferta de classe especial, escola especial, sala de recursos, centros de atendimentos especializados, classes hospitalares e atendimentos domiciliares, juntamente com a flexibilização e adaptação curricular, propiciam aos alunos com necessidades educacionais especiais um espaço de socialização, aprendizagem e divertimento, onde os alunos são acolhidos, respeitados e valorizados em seus diferentes saberes. Para que tudo isso seja proporcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, é necessário que o Projeto Político-Pedagógico ofereça condições para tal.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma pedagogia para Educação Infantil enfatiza o direito de ser criança, poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, informal e o direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada.

De acordo com Ireland e Barreiros (2009, p.31)

> *Mudança é possível. Apesar da escala de violações e apesar da extensão da discriminação e hostilidade dirigidas à deficiência, há no mundo todo, exemplos concretos de política e prática que indicam o que pode ser alcançado com visão, compromisso e vontade para ouvir as crianças com deficiências e suas famílias. É vital que esses exemplos positivos sejam disseminados, compartilhados e acrescidos a fim de ampliar e fortalecer as boas práticas para promover e respeitar os direitos das crianças com deficiência no mundo.*

Neste contexto, o projeto pedagógico para igualdade consiste em desafiar o sistema educacional como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas no aspecto individual, mas de maneira coletiva – esta é a função social da escola: manifestar a interação entre pessoas, escola, família e comunidade.

É importante lembrar que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos e diretrizes, mas é uma construção, na qual todos devem participar, requerendo mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, promovendo orientações necessárias para o atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças.

É necessário que seja elaborado um Projeto Político-Pedagógico que contemple ações integradas de atenção, cuidado e educação, sendo que a instituição escolar deve tomar iniciativa, reunindo as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que acolham as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. É fundamental que se compreenda a necessidade de construir um projeto pedagógico que enfatize a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os educandos. A participação da família e da sociedade é essencial para o êxito de uma proposta de educação inclusiva. O grande questionamento está em como

viabilizar essa participação, ou seja, cada escola que tenha uma proposta inclusiva deve buscar estratégias que levem a família a ser co-autora do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Numa proposta inclusiva de Educação Infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos utilizados no ensino regular, somente reelaborado e modificado para propiciar o avanço no processo de aprendizagem dos alunos com necessidade educacionais especiais, buscando valorizar a diversidade de cada um.

Após a estruturação do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino, é indispensável que a formação do profissional e sua prática pedagógica na Educação Infantil sejam consideradas de maneira a assegurar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Facion (2005, p.167)

> *Durante muito tempo, a formação de professores centrou-se no aperfeiçoamento de conhecimentos baseados em uma perspectiva técnica e racional. Esse enfoque pretendia formar um profissional com saberes uniformes que pudesse exercer um ensino nivelador, sem risco de ruptura com a ideologia dominante. [...] O professor necessita estar contextualizado com a realidade político-social do seu aluno.*

A educação de crianças baseia-se no princípio teórico de que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento pleno do potencial humano. Ela é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças e adultos.

O professor precisa conhecer o desenvolvimento infantil, compreender a criança e entender-se como um mediador que cumpre as funções complementares de educar e cuidar, criando situações desafiadoras, que possibilitem uma leitura de mundo diferenciada e viabilizando a inclusão social. Nesse sentido, compreende-se que, nos ambientes onde atuam profissionais com diferentes formações, é necessário um trabalho conjunto entre eles, reconhecendo a criança como um ser inteiro. Os profissionais da educação devem ser não somente ativos e participativos, mas também observadores e reflexivos. Para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, em creches e pré-escolas, há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças; interessados em compreender suas necessidades e potencialidades. E ainda, disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação que, muitas vezes, diferenciam-se das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, professores prestativos no desenvolvimento das crianças. Este papel é complexo e se desenvolve gradualmente à medida que os profissionais da Educação Infantil se tornam mais capazes por meio da observação, de reconhecer e atender a cada necessidade de desenvolvimento da criança.

Grande parte das escolas e professores se consideram desprovidos para receber alunos com necessidades educacionais especiais, para acolhê-los no cotidiano das atividades escolares.

Ter alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem é uma situação que pode apresentar dificuldades iniciais, angústias, conflitos, desequilíbrios, mas possibilita, ao professor, aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios e problematizações.



Segundo Mantoan (2008, p.143), "a escola, para se tornar inclusiva, deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais". Isso deve levar a escola à reflexão conjunta e motivar, impulsionando buscas e trocas positivas de interação, de ajuda e cooperação para resolução de problemas no cotidiano escolar.

A Resolução CNE/CP nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente, voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o programa de Educação inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas educacionais inclusivos, o que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

É preciso compreender que a profissão docente, na contemporaneidade, exige um novo perfil, baseado em estudo, reflexão e desenvolvimento de competências práticas realmente significativas. Perrenoud (2000) destaca que uma condição para transformação escolar é a "profissionalização do profissional" da educação e para tanto, ele elenca três aspectos que precisam estar presentes: a responsabilidade, o investimento e a criatividade.

A responsabilidade começa com a compreensão de que é necessário estar em permanente processo de aprendizagem e interação com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias na contemporaneidade. Muitos profissionais têm certeza de que devem receber preparação para trabalhar com alunos com deficiência, a partir de uma formação profissional, que lhes dê autonomia para atuar.

A integração de professores generalistas e especialistas com outros profissionais, como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de língua de sinais e assistentes sociais, levaria a capacitação dessa equipe colaborativa em serviço, e contribuiria para uma mudança na qualidade da escola inclusiva.

Uma Educação Infantil de qualidade requer professores que tenham formação sólida e que possam dar continuidade a mesma, por meio de um bom programa de educação/formação continuada, que lhes forneçam dispositivos de acompanhamento e reflexão do seu fazer pedagógico. Segundo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.41):

O êxito das escolas integradoras depende, em grande parte, de uma pronta identificação, avaliação e estímulo de crianças, ainda muito pequenas, com necessidades educacionais especiais. Devem ser elaborados programas de atendimento e educação para crianças com menos de seis anos de idade ou para reorientá-las com vista ao seu desenvolvimento físico, intelectual, social e ao aproveitamento escolar.

Neste contexto, é importante a formação docente continuada, pois somente assim, os profissionais da educação poderão ter o acesso a dispositivos e materiais pedagógicos específicos para desenvolver o trabalho, de maneira significativa, com crianças com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação de algumas leis que regulamentam a inclusão no ensino regular, bem como as reflexões que versaram sobre a formação docente e o trabalho coletivo nas realidades educativas, chega-se à conclusão de que a formação profissional deve acontecer de forma contínua, priorizando o desejo do profissional em desenvolver um trabalho com o aluno, sabendo de suas limitações no processo de aprendizagem e considerando as questões sociais e emocionais que o impedem de dar uma resposta em curto prazo. Outro aspecto fundamental é a busca de informações que irão subsidiar a prática pedagógica, acreditando que, enquanto profissional da educação, tem-se a capacidade de ensinar e que os alunos têm possibilidades para aprender.

Portanto, ao considerar a formação continuada obrigatória, o sistema de ensino estará garantindo a construção de diferentes saberes que são necessários para a atuação no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Considera-se a atualização dos profissionais uma necessidade social, pois o conhecimento transforma-se constantemente, bem como as relações culturais. Logo, a formação continuada auxilia na reelaboração da proposta pedagógica da instituição, priorizando as necessidades da comunidade escolar atendida.

A perspectiva é de construção de uma nova escola, uma escola inclusiva que se constitua em uma escola para todos, não apenas no papel ou em discursos como vemos e ouvimos, mas que rompa com a realidade de exclusão a favor de uma escola aberta aos diferentes modos de ser e aprender dos diferentes sujeitos.

É preciso, também, punho e sustentação para enfrentar as fragilidades ainda existentes, inclusive garantindo a presença de profissionais capacitados e especializados, com formação inicial e continuada em educação especial, para atender as necessidades educacionais especiais das crianças inclusas. O desafio é a construção de uma escola organizada para atender as demandas postas por estas diferenças.



Referências bibliográficas

BRASIL, M. E. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL, M. E. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL, M. E. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL, M. E. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL, M. E. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://i0.ig.comqeducacao/inclusao-de-alunos-necessidades-especiais.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Parecer nº 17/2001**. MEC/SEESP: 2001. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em 10 jul. 2010.

BRASIL. C**onstituição Federal de 1988**. Dispõe sobre a Educação, direitos e deveres do Estado e da família. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&itemid=192>. Acesso em 10 jul. 2010.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

IRELAND, T., BARREIROS, D. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

PARANÁ, S. E. E. **Inclusão e Diversidade:** reflexão para a construção do projeto político-pedagógico. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/protais/institucional/dee/legislação/artigo_6.pdf>. Acesso em 10 jul. 2010.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2003**. Conselho Estadual de Educação. **Normas para Educação Especial, modalidade da Educação Básica, no sistema de ensino do Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/portal/educadoresphp?PHPSESSID=2006040316473527>. Acesso em 10 jul. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departameno de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial**. DEE/SEED, 1994.

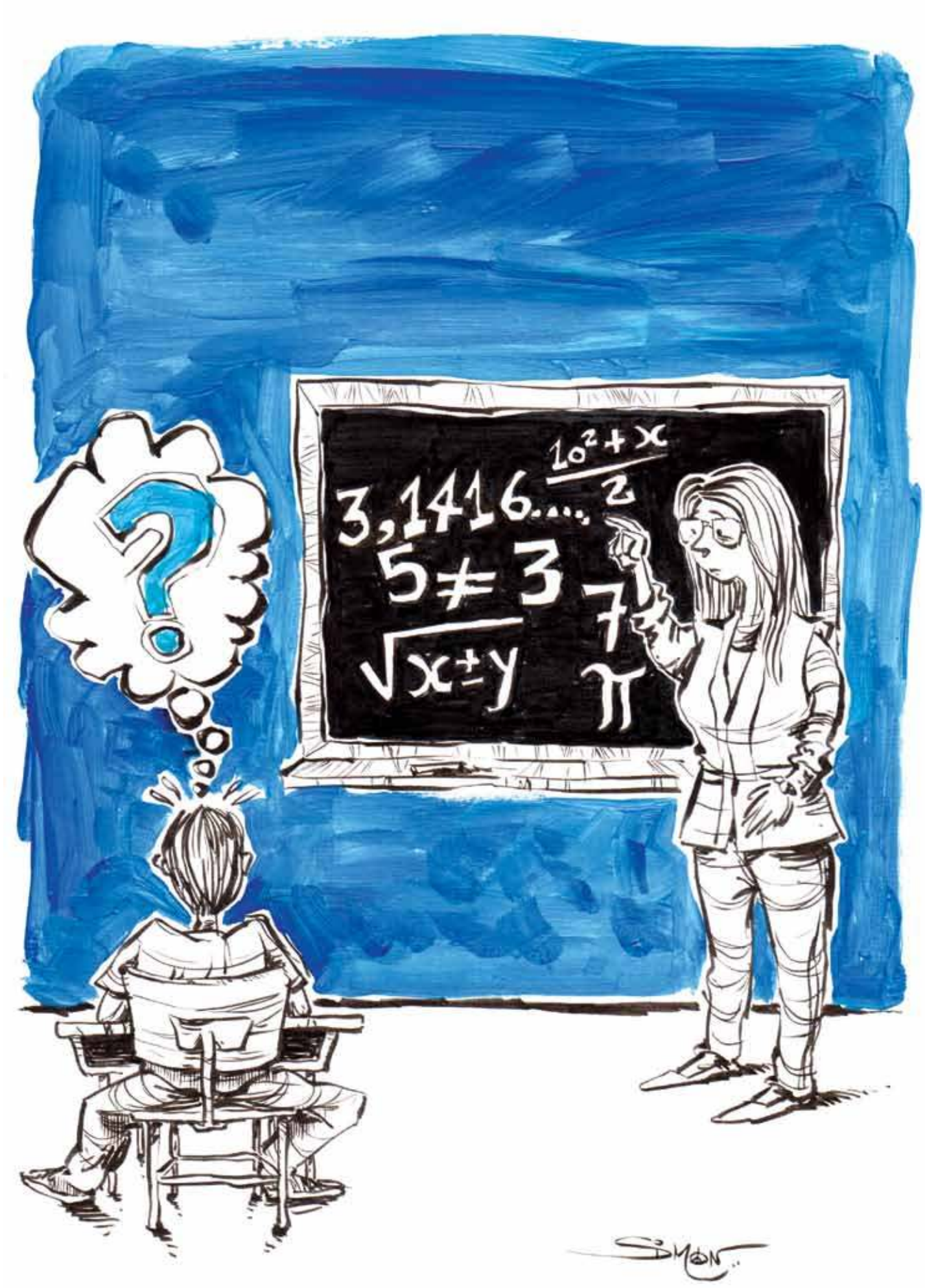
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/portal/educadoresphp?PHPSESSID=2006040316473527>. Acesso em 10 jul. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Subsídios teóricos para capacitação**. DEE/SEED, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Inclusão e diversidade: reflexão para a construção do projeto político-pedagógico**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/institucional/dee/legislacao/artigo_6.pdf>. Acesso em 10 jul. 2010.

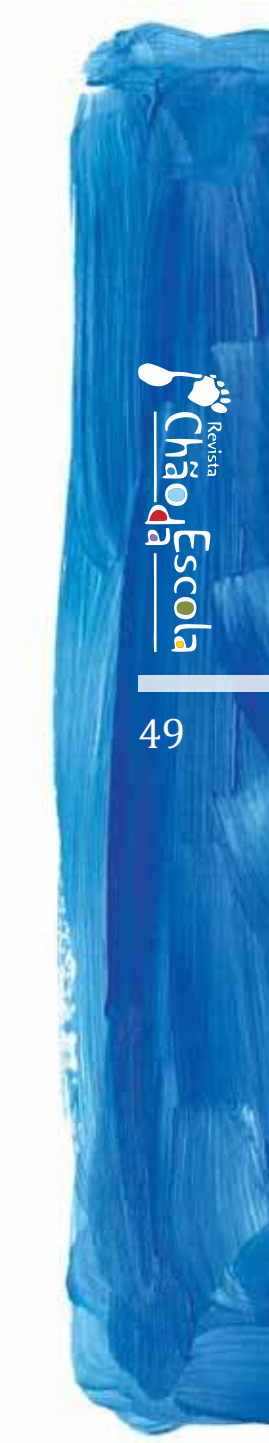
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. DEE/SEED, 2006. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 10 jul. 2010.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.


3,1416....
$\frac{10^2+x}{2}$
$5 \neq 3$
$\sqrt{x \pm y}$
7
π
SIMON

Resolução de problemas matemáticos:

desafio na aprendizagem



Maria Dorotéia de Carvalho Reitz

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa-Portugal.- Reconhecida no Brasil pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC; Especialista em Educação Pré-Escolar pela Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-Paraná; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em União da Vitória-Paraná; Professora na Rede Municipal de Curitiba; Pós Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Bagozzi, Curitiba-Paraná; Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Positivo em finalização.
E-mail: doroteiareitz@yahoo.com.br

Humberto Silvano Herrera Contreras

Professor orientador Licenciado em Filosofia e Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi. Mestrando em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná.

RESUMO

A complexidade da matemática sugere que se promova o ensino como uma concepção de aprendizagem, a qual considera o aluno como sujeito aprendente no processo do conhecimento, estabelecendo relações entre o que ele já sabe e o que ainda lhe é desconhecido. Nesse processo de aprendizagem podem ocorrer dificuldades, tais como a discalculia, que impede a compreensão dos processos matemáticos pelo educando. No ensino da matemática, a resolução de problemas vem sendo continuamente estudada e pesquisada pelos educadores, devido à sua importância no cotidiano dos alunos. Na resolução de problemas matemáticos, o aluno busca resolver o trabalho mental, desafiando a curiosidade, possibilitando o prazer pela descoberta, desenvolvendo habilidades e competências matemáticas. Procura-se contextualizar a matemática como processo sociocultural que visa compreender todo o conhecimento cotidiano, científico ou tecnológico como um resultado de construção humana, que está inserida no processo histórico-social. A mediação do professor é tarefa fundamental para que não ocorra apenas uma aprendizagem mecânica, sem reflexão sobre aquilo que se está aprendendo. Portanto, mediar a aprendizagem não significa dar a resposta pronta ao educando. É conduzi-lo ao raciocínio de maneira segura, permitindo que ele construa o seu próprio aprendizado de maneira contundente e que desenvolva o raciocínio lógico e o pensamento crítico.

Palavras-chave: *resolução de problemas matemáticos, dificuldade de aprendizagem, ensino da matemática, etnomatemática.*

INTRODUÇÃO

O conhecimento matemático é dependente de uma linguagem específica que o diferencia das linguagens de outras áreas do conhecimento. Entretanto, saber matemática não implica somente dominar códigos e nomenclaturas dessa linguagem. É preciso associar tais símbolos a um significado que seja relevante para o aluno.

A matemática é uma área do conhecimento em que suas nuances têm se desenvolvido a partir da resolução de problemas que o homem encontra no seu dia a dia. Na aprendizagem dessa, o ensino de resolução de problemas é fundamental, pois permite ao aluno colocar-se diante de questões e buscar soluções por si próprio, com o uso do exercício e do raciocínio lógico e não apenas de regras padronizadas (SOUSA, 2010).

Os educandos, ao resolver problemas, podem descobrir fatos novos, várias outras maneiras de buscar solução para o mesmo problema, despertando curiosidade e interesse pelo conhecimento matemático, desenvolvendo a capacidade de solucionar situações que lhes são propostas.

Encontra-se, com frequência, alunos que manifestam verdadeiras aversões à matemática. Na maioria das vezes, isso ocorre porque eles possuem dificuldades para realizar até mesmo as atividades matemáticas mais simples. O professor também tem uma parcela de culpa por não compreender bem a matemática que ensina e ensinar de forma mecânica, sem estimular a aprendizagem a partir dos conceitos básicos de: assimilação, classificação, ordenação, sequenciação e conservação. A matemática utiliza linguagem precisa em seus termos e símbolos.

Segundo Dante (2007,p.37), um dos principais objetivos do ensino de matemática é fazer o aluno pensar produtivamente. Para isso, recomenda-se apresentar situações-problemas que envolvam os educandos e os desafiem a resolvê-los.

Sabe-se que não é uma tarefa simples. Para o professor, faz-se necessário buscar soluções que se transformem em ações cotidianas e que o conhecimento matemático se torne acessível a todos os alunos (BRASIL, 1997).

A matemática que o educando produz não está desconectada do seu pensamento, é aprendida dentro e fora da escola (CARREHAR, 1991). Sabe-se que a escola deixa de levar em consideração o conhecimento adquirido fora dela e a relação existente entre ela e a vida cotidiana.

Pode-se considerar que o ensino de matemática no século XXI tem reconhecido as contribuições do pensamento de Vygotsky, com a tendência de um ensino de matemática contextualizada, relacionando significados com a compreensão e a aplicação dos algoritmos.

Para se propor um ensino de matemática contextualizado, há que se privilegiar uma nova abordagem metodológica com recursos didáticos eficientes, atribuindo uma nova visão ao processo de ensino-aprendizagem.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Na matemática, a resolução de problemas é uma atividade imprescindível para a construção do conhecimento, pois permite que o educando argumente, justifique e busque soluções, iniciando desta forma o seu pensar matemático e construindo um conhecimento contextualizado.

Para Dante (200,p40), problema matemático significa toda e qualquer situação que exija dos estudantes uma maneira matemática de se pensar para solucionar uma indagação, construindo um conhecimento que modifique o conhecimento anterior, induzindo o aluno a pensar produtivamente.

Na área de ensino da matemática, o que se sugere são problemas matemáticos específicos, de modo que o aluno possa ampliar sua compreensão não apenas das operações fundamentais, mas também do próprio sistema de numeração (MARINCEK, 2001).

Entretanto, as orientações sobre a abordagem de conceitos, ideias e métodos sob a perspectiva de resolução de problemas tem sido ligada à atividade isolada, sendo desenvolvida de forma paralela como aplicação da aprendizagem a partir de lista de problemas, da qual sua resolução depende apenas da escolha de técnicas ou formas que os alunos dominem (BRASIL, 1997).

Resolver com encadeamento as operações fundamentais exige que o estudante saiba quando deve usá-las e que a forma seja convincente na resolução de situações-problemas. A resolução de problemas tem sido uma importante contribuição para o processo de ensino-aprendizagem na matemática, possibilitando ao aluno adquirir a capacidade de desenvolver o pensamento matemático sem restringir ao mero exercício matemático rotineiro, descontextualizado e que valorize o aprendizado apenas por repetição ou imitação. (SOUSA, 2010).

Segundo Polya (2006,p.11,12), a resolução de problemas é uma atividade prática, como falar, nadar e pular, cujas habilidades adquirem-se por meio da imitação e prática. Ao observar e imitar o que fazem as outras pessoas ao resolverem seus problemas, acaba-se aprendendo a resolvê-los também. O mesmo autor indica quatro fases para a resolução de um problema:

a) Na compreensão do problema, o aluno necessitará compreender claramente o que se pede e ter vontade de resolvê-lo, levantando vários questionamento a respeito dele, tais como: O que o problema está pedindo? Qual a pergunta do problema?

b) Ao estabelecer um plano, o educando deverá, de modo geral, conhecer quais as operações, figuras, gráficos e desenhos, ter uma ideia de caminhos que o levem a sua resolução.

c) Na execução do plano, o educando terá que realizar as fases anteriores, passo a passo, executando todas as estratégias que o levem à resolução.

d) O retrospecto da resolução de problemas permite ao estudante refazer o caminho que o levou ao resultado final e analisar se o problema foi resolvido corretamente, fazendo algumas indagações: Posso realizar este problema de outra forma? Realizei corretamente? (POLYA, 2006)

Propor resolução de problemas em sala de aula, vinculando aos objetivos didáticos, desafiando a curiosidade, a pesquisa e a busca de estratégias são tarefas do professor. Uma prática de ensino direcionada à resolução de problemas desafiará o aluno a tornar-se capaz de solucionar os problemas matemáticos na escola e fora dela.

Mas, nem todos os educandos são capazes de resolver problemas. A dificuldade ocorre no momento em que os alunos necessitam compreender o problema e eles não decodificam o que está sendo perguntado no enunciado, motivo pelo qual esses estudantes lêem, mas não assimilam o que leram. Isto é, não permitem a passagem do texto para o tratamento matemático.

Para tanto, o professor precisa rever a sua prática docente e iniciar a resolução de problemas partindo daquilo que os alunos trazem em suas experiências anteriores, iniciando com problemas de simples resolução para chegar aos mais complexos.

Os problemas que envolvem a ideia de juntar, combinar e transformar são os mais trabalhados em sala de aula, porém, é necessário apresentar outros que exijam maior compreensão e criatividade por parte do educando, tendo em vista a sua maior complexidade. Os problemas matemáticos se classificam em:

Problemas convencionais ou heurísticos e problemas do cotidiano ou problemas de aplicação (CARVALHO, 2010).

De acordo com o autor supracitado, os problemas convencionais ou heurísticos desafiam o aluno a criar estratégias possíveis para a sua resolução. Seu enunciado não elucida quais operações são cabíveis para as devidas soluções.

Problemas do cotidiano ou problemas de aplicação são os mais interessantes para o educando porque estão ligados a sua vivência e para resolvê-los é necessário contar com desenho, gráfico, tabelas e levantamento de dados, podendo envolver outras áreas do conhecimento por meio de projetos de pesquisa, trabalhando desse modo com a etnomatemática.

D'Ambrosio (2010) define a etnomatemática como:

> *(...) O corpo de artes, técnicas, modos de conhecer, explicar, entender, lidar com os distintos ambientes naturais e sociais, estabelecido por uma cultura. Dentre as várias artes e técnicas desenvolvidas pelas distintas culturas, incluem-se maneiras de comparar, classificar, ordenar, medir, contar, inferir, e muitas outras que ainda não reconhecem. (p.235)*

Sua ideia surge a partir da análise de práticas matemáticas nos diferentes ambientes socioculturais, através de estudos das diversas formas de conhecimento, das teorias e práticas matemáticas existentes.

Considera-se uma verdadeira aprendizagem matemática o momento em que o aluno é capaz de explicar, aprender, compreender e resolver questões que lhe são postas, enfrentando criticamente a situação nova.

Por conta disso, o resultado a que se pretende chegar nos sistemas educacionais é a aquisição e produção de conhecimento para o qual, indubitavelmente, deve-se partir do modo como o indivíduo percebe a realidade: individual, social, planetária, sua transcendência no tempo e espaço e sua própria existência, questionando e justificando a historicidade.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A denominação 'dificuldades de aprendizagem' refere-se às questões que não envolvam um comprometimento orgânico. A questão que possui uma causa considerada orgânica é conhecida como problemas de aprendizagem (CHAMAT, 2008).

Os estudantes que apresentam *déficit* no processo ensino-aprendizagem em sala de aula têm despertado a atenção dos estudiosos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e professores por apresentarem dificuldades de aprendizagem temporal ou permanente (SISTO, 2001).

Para o mesmo autor, o termo dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestado por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita, soletração e cálculo.

Alguns educandos podem apresen-

tar dificuldade específica na aprendizagem que, por sua vez, acaba interferindo em outra aprendizagem. A dificuldade na leitura pode levar o aluno a revelar dificuldades em matemática. Nos exercícios com enunciado, acaba-se por exigir compreensão a exemplo, a resolução de problemas.

Considerar o estudante como único responsável pelo processo de aquisição e produção do conhecimento parece-nos uma visão unilateral. Pressupõe-se que esse seja um processo complexo o qual vai contar com todos os envolvidos, a escola, o professor e sua metodologia, os demais profissionais da escola, a família e a sociedade, determinantes que podem apontar a causa que corrobora com a não aprendizagem. Puderam-se precisar algumas causas que interferem nas dificuldades de aprendizagem em resolução de problemas.

Segundo Sisto (2001), a motivação é uma forma de comportamento de que o aluno necessita para conseguir atingir a meta desejada e obter o sucesso na escola e na sociedade. Os desmotivados não realizam tarefas propostas, nem se quer pensam qual a forma de se chegar ao resultado final, pois estão desacreditados de si mesmos e se julgam despreparados para aprender e compreender determinada atividade, considerando-se impotentes e inseguros.

No distúrbio de memória auditiva, o estudante apresenta dificuldade para ouvir o que traz o enunciado lido oralmente. Sua capacidade auditiva comprometida não permite que ele assimile fatos, isto é, implica a resolução dos problemas matemáticos (JOHNSON e MYKLEBUST, 1987).

Para os autores acima citados, outro distúrbio que prejudica o educando no processo da aprendizagem é a leitura, pois apresenta dificuldade de ler o enunciado do problema, porém pode fazer cálculos quando o enunciado do problema for lido em voz alta para ele.

O aluno pode revelar o distúrbio da escrita, disgrafia. Sua causa é de ordem motora, não permite transmitir as informações visuais ao sistema motor, podendo ocorrer dificuldade na escrita dos números.

O distúrbio de raciocínio pode interferir na aprendizagem matemática, a exemplo da discalculia, incapacidade que o educando tem de raciocinar e compreender o processo matemático. É um distúrbio neurológico que afeta a habilidade de nomear os números, realizar operações básicas, resolver problemas, manipular objetos, a escrita dos sinais numéricos e símbolos matemáticos, sua percepção viso-espacial, calcular distâncias, distinção entre o maior e o menor. O discálculo apresenta limitações em usar a matemática no dia a dia (JOHNSON e MYKLEBUST, 1987).

Segundo o mesmo autor, a acalculia é considerada um distúrbio neurológico acometido por uma lesão do lóbulo parietal e lóbulo frontal. Ela se apresenta como uma dificuldade de executar tarefas matemáticas simples, tais como adição, subtração, multiplicação e reconhecimento de números escritos.

Na resolução de problemas matemáticos, o estudante terá que desenvolver algumas competências e habilidades, como: a leitura oral e escrita, levantar dúvidas, questionar, valer-se de conhecimento anterior construindo o conhecimento matemático para a resolução de problemas ou buscando soluções para enfrentar problemas vivenciados no seu cotidiano, desenvolvendo atitudes positivas em relação a si e ao outro, despertando um espírito crítico, investigador e seguro (CARVALHO, 2010).



O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O ensino de matemática vem ao longo dos tempos sofrendo modificações, quer sejam por meio das diferenças socioculturais, dos avanços tecnológicos, da pós-modernidade, da globalização ou das novas tendências em educação.

Conhecer a história dos conceitos matemáticos e de ensinar a matemática na contemporaneidade é uma prerrogativa da formação continuada de professores, o que leva o aluno a conhecer a matemática como uma ciência dinâmica, aberta a incorporar novos conhecimentos (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, o professor ocupa o papel de organizador e mediador da aprendizagem. O seu desempenho dependerá do conhecimento prévio, sociocultural, das habilidades e competências cognitivas do aluno, fornecendo informações básicas que possibilitem a ele resolver sozinho as questões apresentadas (BRASIL, 1997).

Outro papel atribuído ao professor é o de mediador que visa promover o confronto das propostas ou ideias dos educandos, organizando e criando condições para que cada aluno possa intervir, possa expor seu questionamento, sua solução e contestação.

O professor exerce também no processo de aprendizagem de matemática, o papel de controlador da aprendizagem ao estabelecer condições e prazos para a realização de atividades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atribui-se ao professor o papel de incentivador da aprendizagem pelo estímulo à cooperação entre os alunos, na interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno e demais profissionais, aluno e pessoas do seu convívio, pelo confronto das ideias numa aprendizagem produtiva.

Para Marincek (2001), o professor tem a responsabilidade de potencializar situações de aprendizagem de modo a garantir que o educando avance na construção do saber, adquirindo e produzindo conhecimento e que possa acessar esse saber sempre que necessitar utilizá-lo.

Entretanto, os professores de matemática devem reconhecer que, para os estudantes, a aprendizagem desta envolve sentimentos de ansiedade, angústia, resistência e medo do fracasso, o que, sem dúvida, é uma consequência da forma como o professor ministra as aulas, ensinando sem levar em conta as experiências do aluno, sendo meramente um transmissor de conteúdos matemáticos, não oportunizando tempo e espaço suficientes para o aluno raciocinar e expor suas ideias, desencadeando verdadeiras aversões ao ensino da matemática.

Cabe ao professor que atua com matemática refletir constantemente sobre seu conhecimento teórico e sua prática, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à realidade dos alunos e à realidade contemporânea. À medida que os professores assumem o papel dinâmico, crítico, investigativo, inovador, observador, pesquisador e buscam constantes soluções para desmistificar o ensino da matemática e seu processo ensino-aprendizagem, pode-se dizer que a inovação educacional é uma realidade nas salas de aula (NUNES, 2010).

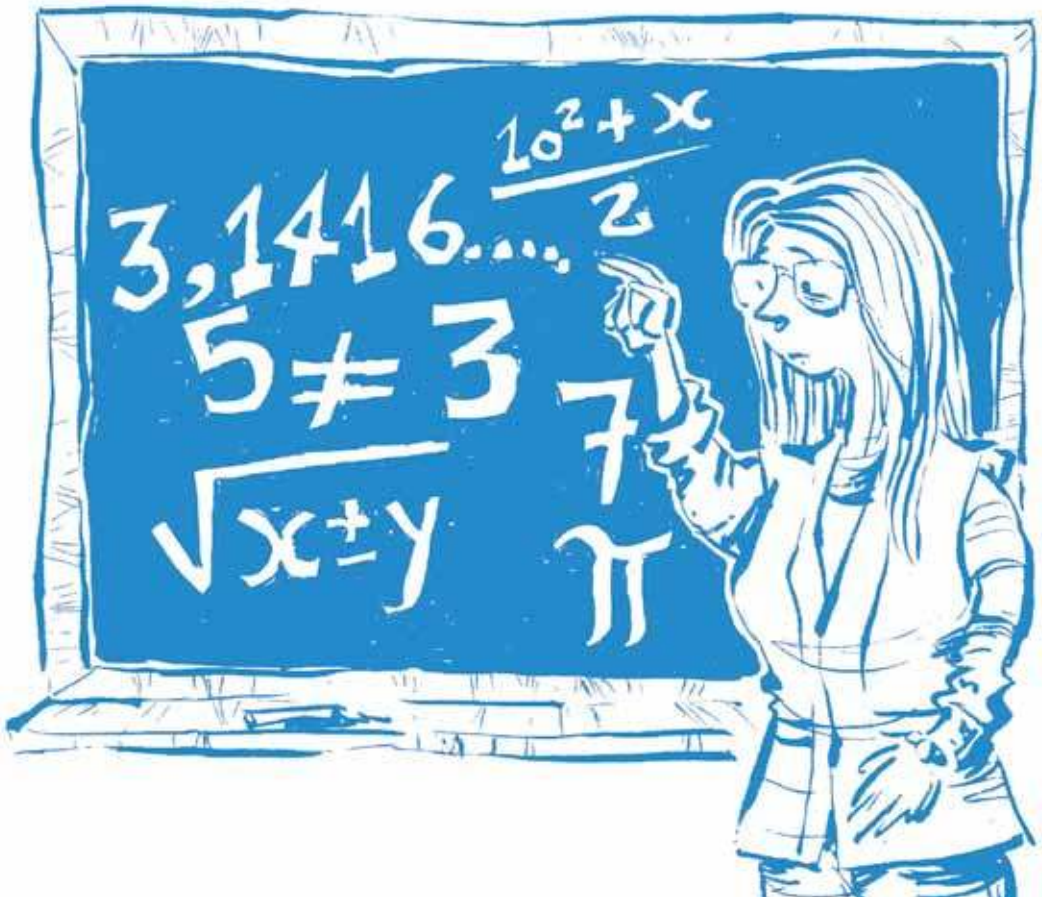
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Recentes são os estudos sobre a intervenção psicopedagógica no processo de ensino da matemática para os alunos com deficiência na aprendizagem. Esta intervenção surge para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, quer seja por meio de diagnóstico quanto pela terapia. Diante do baixo desempenho acadêmico, os educandos são encaminhados pelas escolas para classes de apoio ou atendimento com psicopedagogas, com o objetivo de minimizar a causa de sua não aprendizagem.

O aluno manifesta dificuldades ao revelar que não consegue dar conta de uma situação simples ou complexa das quais a escola é parceira no processo da aprendizagem. Portanto, analisar a dificuldade de aprender inclui, necessariamente, conhecer o projeto pedagógico escolar, suas diretrizes curriculares para propostas de ensino, e o que se potencializa como aprendizagem. Atribui-se ao psicopedagogo abrir espaços e tempos para que se disponibilizem estratégias que façam frente aos desafios, isto é, na direção que leve à apropriação e produção da aprendizagem (COÊLHO, 2010).

Para García Sánchez (2004), é tarefa do professor estimular os alunos a desenvolver conceitos, resolver problemas e fazer operações matemáticas de forma lúdica e global. Todavia, o que se pretende no ensino fundamental em relação ao ensino da matemática é que o estudante domine as operações básicas, ou seja, os alicerces para a compreensão dos conteúdos sucessivos, respaldando suas habilidades para lidar com a etnomatemática.

O mesmo autor sinaliza que, nas séries iniciais, os educandos desenvolvem processos básicos de atenção, percepção, memorização em diferentes processos cognitivos e metacognitivos em relação à matemática, paralela-



mente se desenvolvem os aspectos sociopessoais, autoconceito e o controle de ansiedade.

Ao diagnosticar o problema da dificuldade de aprendizagem, deve-se iniciar a intervenção pelo enquadramento do processo corretor: elucidando como serão realizadas as sessões, o comparecimento dos pais ou responsáveis, quando se fizerem necessárias as suas presenças (CHAMAT, 2008).

Espera-se que seja esclarecido o papel do psicopedagogo que atuará nessa intervenção e que este não será o único responsável pela eliminação das intercorrências do aluno. A família exerce um papel significativo nesse processo e pode-se ainda contar com a parceria de outros profissionais da área da saúde, psicológica e educacional, visando trabalhar em cima das dificuldades apresentadas.

Para Chamat (2008), o planejamento envolve duas fases: a fase pertinente ao conteúdo escolar e exercícios elaborados de forma lúdica, mas com conteúdos e exercícios que apresentaram dificuldades assimiladas parcialmente. A outra fase está relacionada à elaboração de jogos, trabalhados a nível operatório nas dificuldades apresentadas.

Na reconstrução a nível operatório, isto é, nas estruturas de pensamento, recomenda-se o trabalho com dominó simples, após o domínio, acrescentar dominó com maior complexidade. Deve-se introduzir no jogo de dominó adição, subtração e, posteriormente, multiplicação e divisão. O trabalho com jogos tem se mostrado eficiente, diminui a ansiedade e encoraja o aluno a desenvolver a memória e o raciocínio. Outros jogos como a cuboteca, senha, palavra cruzada, sudoku poderão ser usados.

Outras estratégias de ensino são usadas como meios de intervenções no ensino da matemática: a observação, a manipulação de objetos, experiênciação, levantamento de dados, desafios matemáticos e a resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais, a evolução dos sistemas de comunicação o multiculturalismo, o pluralismo político e religioso, o meio ambiente como sustentabilidade do planeta, a globalização e as inovações tecnológicas, o avanço das ciências se fazem presentes na educação dos novos tempos.

Em estudos recentes, busca-se na psicopedagogia um caminho possível para desvendar o seu objeto de estudo, o ensino. Fazem-se estudos para detectar as causas das dificuldades, presentes no processo de aprendizagem.

Entretanto, não é uma tarefa solitária. Esse trabalho necessita da interação de mais parceiros para investigar e buscar soluções,

pois diversas são as causas da não aprendizagem, porém é preciso diagnosticar e tecer estratégias que minimizem essa defasagem.

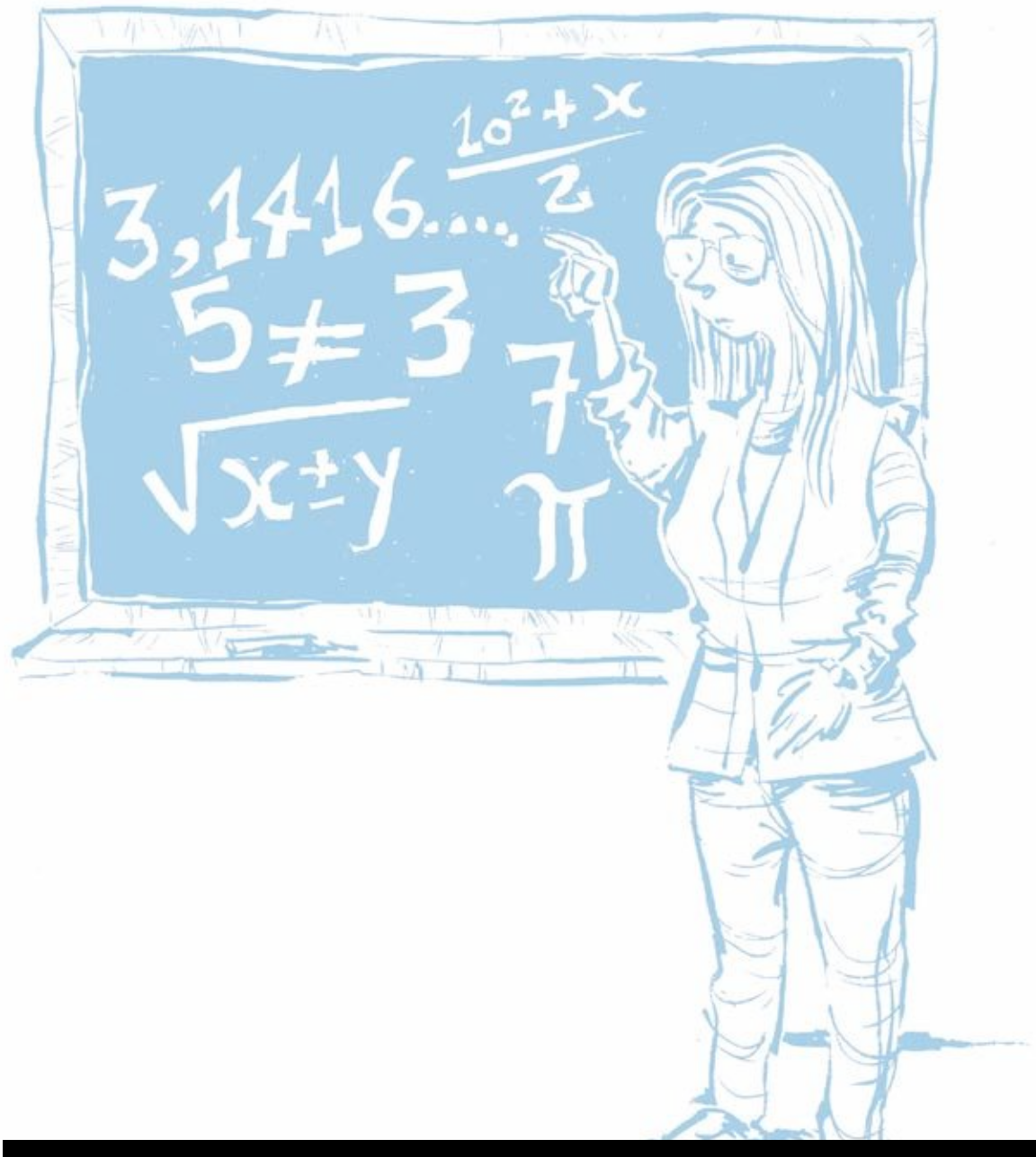
A matemática está permeada de fenômenos simples e complexos para os quais não se pode negar as exigências científicas que rodeiam os conteúdos matemáticos, bem como o funcionamento cognitivo do pensamento humano.

Iniciar a criança desde cedo ou na pré-escola a desenvolver habilidades matemáticas através de materiais concretos, estimulando-a a brincar com jogos, e materiais didáticos que contemplem: semelhança, seriação, classificação, agrupar, diferenciar e ordenar são atributos que desenvolvem a memorização, concentração, discriminação oral e auditiva.

Espera-se do professor que atua com matemática uma postura de pesquisador, tornando esta disciplina mais leve de compreender, atribuindo a ela significado, elucidando o educando que o conhecimento adquirido e produzido fará a diferença para ele na escola e na vida.

O problema de aprendizagem deve ser encarado como um desafio a ser enfrentado por todos os pares, sem perder o foco de que a aprendizagem é uma interação entre o professor e o aluno e que o meio e as experiências anteriores precisam ser transformados em um novo conhecimento mais elaborado, tornando-se um conhecimento acadêmico.

Ressaltar a importância da resolução de problemas no ensino da matemática, implica entender o que está sendo pedido. Para tanto, se exige tomada de decisão imediata para a sua resolução.





Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática. Brasília, 1997.

CARVALHO, Mercedes. **Problemas? Mas que problemas? Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARREHAR, T. N. **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 6.ed. Petrópolis:Vozes, 1991.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica:** para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.

COÊLHO, Ana Silvia Borges Figueral. **A intervenção psicopedagogica na parceria com os professores**. Disponível em: <www.educaonline.pro.br>. Acesso em: 27/08/2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa etnomatemática**. Disponível em: <www.fe.unb.br>. Acesso em: 01/09/2010.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas**. São Paulo: Ática, 2007.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOHNSON, Doris J.; MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbio de aprendizagem-princípios e práticas educacionais**. São Paulo: Pioneira,1987.

MARINCEK, Vânia (coord). **Aprender matemática resolvendo problemas**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

NUNES, Adriana Lima. **O papel do educador diante das dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: <www.psicopedagogiabrasil>. Acesso em: 31/08/2010.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto matemático. Rio de Janeiro: Interciências, 2006.

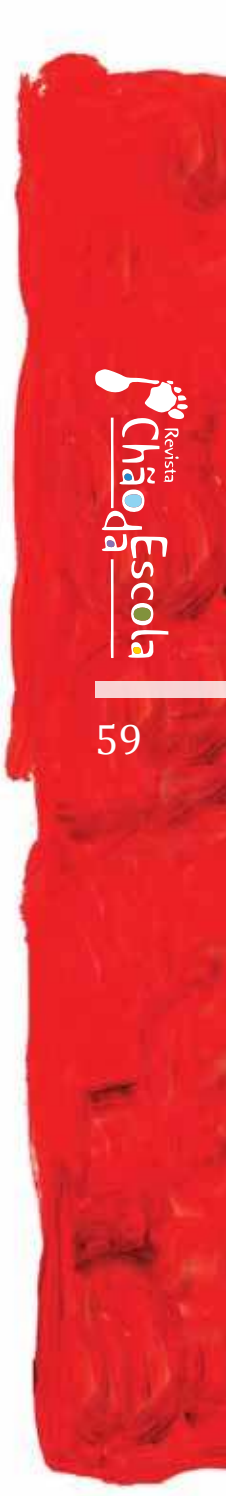
SISTO, Fernandes Fermino et al. (org). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUSA, Ariana Bezerra. **A resolução de problemas como estratégia didática para o ensino da matemática**. Disponível em: <www.matematica.ucb.br/sites/000/68/00000024>. Acesso em: 23/07/2010.


Trabalho
educação
Estética
SIMON

Trabalho, educação e estética:

pinceladas teóricas...[1]



Gabriel Conte

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, atualmente na direção do SISMMAC – Gestão Novos Rumos: A Alternativa de Luta – 2011/2014.
E-mail: gabriellconte@gmail.com

1 O presente texto constitui-se como uma das bases da discussão teórica que serviu de fio condutor para o estudo de conclusão de curso do autor no curso de Licenciatura em Educação Física – *A produção do conhecimento em Ginástica Geral: uma análise ontológica. UFPR, 2008, sob orientação da Profª. Astrid Avila.*

RESUMO

Os seres humanos diferenciam-se dos outros seres existentes sobre a Terra através do trabalho. É o trabalho a atividade humana fundamental, sem a qual não podemos caracterizar a vida humana, e que marca a ação humana sobre o mundo como história, que modifica a realidade através dos tempos. Nos milênios de sua existência, a humanidade produziu diferentes formas de trabalho, até chegar a atual forma de produzir a vida, o capitalismo, forma de sociabilidade baseada na propriedade privada e na exploração do trabalho através do pagamento de salário. Para se reproduzir, essa forma de sociedade desenvolve uma série de mecanismos jurídicos, políticos e ideológicos com um grau de refinamento e complexidade nunca antes visto. A educação se encaixa aí, como produtora dos seres capazes de reproduzir objetiva e subjetivamente a sociedade que está posta. A miséria que essa sociedade produz para a maioria das pessoas depende e se expressa na educação, assim como no empobrecimento da própria sensibilidade. No entanto, as contradições que esta forma de sociedade apresenta, tanto no âmbito da produção concreta da vida, quanto das suas ideias, colocam-nos a possibilidade de transformá-la, o que aponta uma tarefa histórica para aqueles que não concordam com a atual forma de produzir e reproduzir a vida.

Palavras-chave: *trabalho, história, dialética, educação, estética.*

Na longa história da sociabilidade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, o trabalho tem se constituído como seu núcleo vital, como eixo central na produção e reprodução da espécie humana. O trabalho é o que articula ou o que se coloca como mediador entre a natureza e o ser humano. O ser humano deixa de ser um mero animal, diferenciando-se desse, quando passa a produzir os meios de sua sobrevivência, ou seja, quando passa a trabalhar.

> *O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (MARX, 1998, p.211).*

Essa forma de interagir/intervir na natureza vai diferenciar-se dos animais por não ser mais instintiva. O ser humano projeta em seu pensamento a ação antes de transformá-la em realidade. Depois de terminado todo o trabalho, aparece um produto que já havia antes ocupado a imaginação e os planos de quem o executou. A diferenciação do trabalho humano para a atividade dos animais, portanto, não tem a ver diretamente com o produto final desse trabalho, mas com o papel da consciência e do pensamento na realização do trabalho.

> *O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em resposta aos carecimentos que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade (LUKÁCS, s.d., p.5).*

Uma representação ideal, um planejamento, substitui a ação espontânea e irracional do instinto. E além desse instinto, que se materializa como um registro genético, os animais têm seus comportamentos condicionados também pelo ambiente em que estão inseridos. Os seres humanos, enquanto uma nova categoria de ser, que se constitui a partir do salto ontológico, ou seja, a partir do trabalho, são capazes tanto de transformar o seu ambiente de modo a satisfazer as suas necessidades, quanto de contornar ou controlar determinados impulsos gravados em seu código genético, ou em seu instinto. Essa diferenciação marcada/impulsionada pelo trabalho constitui, para Lukács (1984), o salto ontológico que se dá entre o ser meramente biológico (orgânico) e o ser social. Lukács diferencia três esferas de existência do ser, ontologicamente diferentes: o ser inorgânico, o ser orgânico e o ser social.

> *Estas três formas são descontínuas umas em relação às outras. Em geral, na esfera do inorgânico, não existe reprodução temporalmente condiciona-*

da, não se dá esta forma de existência determinada por um princípio e um fim que caracteriza os complexos orgânicos singulares; da mesma forma, não é possível estabelecer analogias entre o mundo orgânico e a vida social. Creio que o que se chama sociedade animal é um problema complexo. De qualquer modo, com a sociedade surge um ser novo e específico. Mas não podemos representar o salto de modo antropomórfico, como quando me levanto da mesa e corro ao telefone. Um salto pode durar milhões de anos, com vários pulos para a frente, recaídas, e assim por diante, e creio que no mundo animal mais evoluído houve vários impulsos na direção da organização social, depois efetivamente realizada numa espécie de macaco, a partir da qual, gradualmente, se formou o homo sapiens (HOLZ et al*, 1969, p.20).*

É o trabalho exatamente o marco de constituição do ser social, no qual será possível o desenvolvimento das outras categorias do ser social, como a sociabilidade e a linguagem.

> *[A] esse desenvolvimento corresponde um novo tipo de ser, mais complexo que o ser inorgânico e o ser orgânico e que possui por essência relações que não podem ser explicadas e compreendidas a partir da natureza, pois produzidas no e pelo ser social (LESSA, 2005, p.11).*

Lukács pontua que o nascimento do trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, acontece essencialmente a partir de um alto grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica (*idem*, s.d., p.5). A constituição de um novo ser, que planeja sua ação sobre a natureza, ou seu trabalho, não provém, desta forma, de uma ação divina ou de um lapso da natureza, mas de um complexo e lento processo de evolução e desenvolvimento de determinados seres orgânicos existentes.

Sérgio Lessa (2005, p. 11-13) destaca três grandes traços ontológicos universais que distinguem a reprodução social da reprodução apenas biológica. O primeiro deles diz respeito à constituições sociais cada vez mais complexas e internamente heterogêneas. De uma forma inicial, na qual a diferença entre os indivíduos era apenas de sexo ou de idade, as sociedades aprofundaram crescentemente a divisão do trabalho, produzindo indivíduos com funções cada vez mais diferentes. Essa complexificação, entretanto, não fragmenta o ser social. E esse é precisamente o segundo traço.

Com o amplo desenvolvimento do capitalismo, as sociedades foram radicalmente integradas pelo mercado mundial, constituindo hoje para a humanidade, de maneira crescente, uma vida social comum. Hoje, a vida dos mais distantes habitantes da Terra está intensamente articulada, tendo em vista o caráter global da produção.

O terceiro traço do desenvolvimento universal é o fato de que a vida social mais complexa exige dos indivíduos cotidianamente uma ação cada vez mais complexa. Para que isto seja possível, os indivíduos têm que se desenvolver cada vez mais enquanto indivíduos, enquanto personalidades cada vez mais complexas. O desenvolvimento da sociedade e a crescente heterogeneidade/complexidade interna que acompanha confrontam-se com esses indivíduos como um leque cada vez maior de possibilidades de desenvolvimento da sua personalidade.

Entretanto, o tratamento dado historicamente ao ser social pela ciência e pela filosofia é marcado por profundas contradições. Lukács (1984) constata que ao longo da história da filosofia os problemas ontológicos que dizem respeito ao ser social aparecem de duas formas distintas: "ou o ser social não se distingue do ser em geral, ou se trata de algo radicalmente diverso, algo que não tem mais o caráter de ser". A primeira premissa coloca o ser social como resultado dos mesmos processos e funcionando com a mesma engrenagem que

qualquer ser existente sobre a Terra, ou seja, os seres orgânicos e inorgânicos. A segunda, diametralmente oposta, coloca o ser social não como ser, mas como algo radicalmente superior, descolando o entendimento desta forma de ser das necessidades materiais.

O melhor exemplo dessa forma de encarar o ser social está na divisão entre reino da liberdade e reino da necessidade, como se o ser social não mais estivesse submetido à leis naturais e atingisse um grau de liberdade que o coloca acima das causalidades do mundo objetivo. Maquiavel e Ricardo são, para Lukács, exemplos tácitos dessa visão idealista que descola as legalidades do mundo social das necessidades materiais postas na história. Essas duas formas de se olhar para o ser social constituem uma bipartição impraticável: de um lado puro conhecimento da natureza e, de outro, pura moral. "Resultam assim contínuos compromissos metodológicos que põem de lado o problema ontológico fundamental do caráter de ser da especificidade do ser social" (idem, p.1). Exemplos desses compromissos são a visão de mundo fenomênica, que, através da suspensão do objeto estudado, descontextualiza tal objeto, apoiando-se numa visão do ser social desvinculada do mundo; e o igual tratamento que se dá, pelos positivistas, a pedras, ratos e seres humanos, desconsiderando a especificidade e distinção do ser social das outras formas de ser. Em ambos os casos, desconsidera-se a questão ontológica sobre o ser social, deixando clara a proposição de que, para essas perspectivas, não existem questões ontológicas para a filosofia da ciência.

O TRABALHO NA HISTÓRIA

A sobrevivência da espécie humana depende fundamentalmente do trabalho[2]. A organização dos espécimes particulares em sociedade se dá, a partir dessa lógica, não por instinto, mas pela necessidade colocada pelo próprio trabalho. Desta forma, é possível afirmar que:

> *a necessidade de trabalhar para sobreviver é o mais forte e urgente condicionamento da sociedade, no sentido de que nenhuma organização social é possível sem preencher este requisito. Disto decorre que o fator fundamental da explicação da forma da organização da sociedade em cada momento reside no modo pelo qual esta produz os meios da sua sobrevivência material, que coincide com o modo como se organiza o trabalho social (GERMER, 2003, p.71).*

E quando se trata de modo de organização do trabalho social, ou modo de produção, podemos apontar algumas formas já desenvolvidas pelos seres humanos em sociedade e que, em algum momento da história, consolidaram-se como formas hegemônicas. O primeiro deles é o comunismo primitivo, no qual as terras e tudo o mais que havia sobre ela era de toda a comunidade, e não de determinadas pessoas. Nessas primeiras formas sociais, o trabalho é realizado por todas as pessoas, e as forças produtivas são tão primitivamente desenvolvidas que a sobrevivência dessas pessoas dependia muito mais das intempéries da natureza do que de seu próprio trabalho organizado.

> *Nada garantia que, no ano seguinte, um vale que produzira frutas o fizesse novamente, ou que um rio com peixes viesse a tê-los em quantidade suficiente. Nesta relação com sua história, os homens primitivos percebiam imediatamente o fato real de que a oportunidade de alimentos e, portanto, de sua reprodução, não dependia apenas deles, mas também dos processos naturais que eles não conheciam e que, portanto, estavam além do alcance de sua práxis. O poder da natureza é assim algo que, para aqueles homens, estava muito acima deles próprios, e que se impunha sobre eles de forma insuperável, férrea (LESSA, 2005, p.3).*

O crescimento das comunidades, o desenvolvimento da agricultura, a descoberta do trabalho excedente vão gerar cada vez mais conflitos, supostamente solucionados com o cercamento das terras. As disputas entre donos de terras fazem surgir um novo tipo de ser humano: o prisioneiro de guerra, que passa a ser de posse dos vencedores das disputas, ou das guerras, sendo obrigado a trabalhar para esses, e dando origem a segunda forma de organização do trabalho. O escravagismo, caracterizado pela posse das terras e dos seres humanos que não as possuíam – em sua maioria provindos

2 Trabalho em sentido ontológico, trata-se do trabalho em geral, característica da vida humana, e não de momentos específicos desse trabalho, como a escravidão, o trabalho doméstico ou a relação assalariada.

3 A denominação donos diz respeito apenas aos homens, visto que a mulher, em quase todas essas sociedades não tinha direito algum, quanto mais o de ser proprietária de terras ou de escravos.

das conquistas de guerra –, foi a forma dominante na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma Antiga) e, posteriormente, nas colônias europeias criadas durante a expansão mercantilista (a partir do séc. XV), como o Brasil. Nesse segundo caso, os escravos eram prisioneiros sequestrados principalmente da África. Nessa segunda forma de produção, quem trabalha são os escravos e as escravas. Aos donos da terra[3] ficava incumbida apenas a função de gerenciar o trabalho social e, consequentemente, organizar politicamente a sociedade.

A partir do século V d.C., com a crescente decadência econômica e política que culminou com a queda do Império Romano, desenvolve-se na Europa uma outra forma de suprir as necessidades materiais a nível social: o feudalismo. Nessa nova forma, as pessoas desprovidas de terras não eram mais posse dos donos das terras, mas pertenciam à terra, eram parte constituinte das propriedades, e lá, produziam o suficiente para seu sustento e para o sustento de seus senhores. Esse modo de produção dominou a Europa por quase dez séculos, até que na segunda metade da Idade Média, ou Baixa Idade Média, iniciou-se um processo de reativação do comércio. A produção de excedentes agrícolas e artesanais, que podiam ser trocados; e as Cruzadas, que deslocaram milhares de europeus por meio do continente, foram seus principais impulsionadores. O comércio fez crescer as cidades, palco de sua prática, onde cada vez mais trabalho era oferecido, e onde se oferecia asilo para os servos e as servas que fugiam dos feudos. E nas cidades os artesãos, que antes trabalhavam apenas para seu próprio feudo, começam a trabalhar juntos, inicialmente de modo cooperativo e, posteriormente, sob o comando de um único homem, proprietário das instalações e da matéria-prima. A expansão sempre crescente do comércio e o afluxo de trabalhadores sem propriedades levaram as cidades a esse reordenamento da produção, desenvolvendo o sistema de manufatura (PEREIRA e GIOIA, 2004).

Um artesão que executava, uma após a outra, as diversas operações parciais da produção era obrigado, ora a mudar de lugar, ora a mudar de ferramenta. Isso gerava lacunas de tempo que foram extintas quando cada operação passou a ser realizada isoladamente, o dia todo, por uma única pessoa especializada, nesse novo modelo de produção.

> *A divisão manufatureira do trabalho cria a subdivisão qualitativa e a proporcionalidade quantitativa dos processos sociais de produção; cria, assim, determinada organização do trabalho social e, com isso, desenvolve ao mesmo tempo nova força produtiva social do trabalho. [...] Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, do outro, meio civilizado e refinado de exploração (MARX, 1998, p.420).*

A manufatura, entretanto, nunca foi um sistema de produção dominante, coexistindo sempre com o artesanato e com o sistema doméstico, persistências dos regimes econômicos anteriores. Essas outras formas anteriores só foram extintas da produção com o surgimento da maquinaria, no século XVIII, principalmente na Inglaterra e na França, o que a maioria dos historiadores vai chamar, mais tarde, de Revolução Industrial.



Com a introdução das máquinas, elimina-se a necessidade, seja de trabalhadores adultos e resistentes, seja de operários hábeis, uma vez que esses nada mais têm a fazer agora senão vigiar e corrigir o trabalho da máquina. Há, assim, uma maior desqualificação do trabalho dos operários, que não mais precisam passar por uma longa aprendizagem para exercer sua função, tornando possível a utilização de "mão de obra" não qualificada: mulheres[4] e crianças (PEREIRA e GIOIA, 2004, p.173).

O desenvolvimento desses novos instrumentos de produção, dentro das grandes manufaturas, que superavam em muito a capacidade de trabalhar dos braços humanos eliminou maciçamente a produção doméstica/ artesanal e consolidou, entre os séculos XVIII e XIX, o trabalho sob o comando/ financiamento dos grandes proprietários como forma hegemônica, o capitalismo.

No século XIX, o grau/estado de desenvolvimento dos grandes capitalistas da Europa colocou como necessidade imediata para a continuidade do crescimento de seus capitais a busca por novas fontes de matéria-prima e também por novos mercados consumidores. A expansão do capitalismo, que já dominava a Europa, as colônias americanas, e boa parte da Ásia, é chamada por Lênin de Imperialismo. A busca por esses lugares ainda não dominados pelo capital ganhou cada vez mais um caráter de disputa, culminando com uma dura luta armada no início do século XX: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). "Foi, de ambos os lados, uma guerra imperialista (isto é, uma guerra de conquista, de pilhagem e de rapina), uma guerra pela partilha do mundo, pela divisão e redistribuição das colônias, das esferas de influência do capital financeiro, etc." (LÉNINE, 1984, p.293).

A expansão imperialista do capitalismo característica do séc. XX ocorreu ao mesmo tempo em que se desenvolveram as primeiras experiências de superação dessa forma de sociedade: as experiências socialistas. Os trabalhadores organizados na Rússia, China, Cuba, ao contrário das experiências frustradas de vários outros lugares, lograram êxito na tomada do Estado e na mudança da forma de organizar a vida, caracterizada pela socialização dos meios de produção, que passaram não mais a ser privados, mas de posse do Estado, que era controlado diretamente pelos trabalhadores. Isso permitia um planejamento da produção do que se precisava para viver, além de uma distribuição planejada dessa riqueza. No entanto, por uma série de questões, que não temos condições de desenvolver aqui e que são tema de um debate ainda bastante em aberto na esquerda mundial, essas experiências foram derrotadas pelo capital a nível mundial.

O êxito da expansão imperialista e a queda das experiências socialistas tornaram o capitalismo um modo de produção global a partir da década de 90, abarcando todas as nações[5] e subordinando todas as outras formas de relação social à lógica da relação capitalista de produção. Nossa análise precisa, portanto, partir do entendimento de que

4 O trabalho nas oficinas de artesãos, típicas dessa transição da forma feudal para o capitalismo na Europa, não incluía as mulheres. É esta localização histórica que permite dizer que o trabalho das mulheres, neste tempo e espaço específicos da História, era desqualificado.

5 Uma exceção possível de ser levantada é Cuba, que resistiu por bastante tempo como um país controlado pelos trabalhadores, mas que, por conta de sua esparsa produção interna, e da falta de ajuda externa dos antigos países socialistas, vai aos poucos cedendo às pressões do capital, e modificando suas políticas internas de produção e abertura para o investimento externo.

tudo o que se constrói hoje é feito a partir do trabalho nos moldes da produção capitalista, que é a forma hegemônica.

Essa forma hegemônica é pautada, entre outras coisas, no princípio de que a propriedade material e, mais especificamente, a propriedade dos meios de produção são exclusivos de alguém, e não pertencem a toda a humanidade, princípio já consolidado tanto no modo de produção escravista, como no modo de produção feudal. A partir desse princípio é possível dividir as pessoas em dois grupos distintos: aquelas que detêm os meios de produção existentes e aquelas que não os detêm. Mas, diferentemente dos modos de produção anteriores, no capitalismo todas as pessoas são livres, mesmo aquelas que nada detêm. Essas não possuem terras, fábricas, nem qualquer produto que possa ser trocado, e por isso sobrevivem única e exclusivamente da venda da sua força de trabalho. A sua capacidade de trabalhar por algumas horas a cada dia é comercializada no mercado como uma mercadoria qualquer, em troca de um salário.

> *O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, 1998, p.219).*

Antes o trabalhador tinha um ofício, agora ele só pode existir na empresa. Não possui os meios de produção e nem domina o processo de trabalho e, por isso, só faz sentido perante o capital, só lhe resta vender sua força de trabalho para o capital[6].

> *Este não é um trabalhador qualquer; é um homem que, ao vender sua força de trabalho, se transforma em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo (KUENZER, 1986, p.12).*

Tudo que o capitalista compra para produzir algo (meios de produção, força de trabalho), assim como o produto final do trabalho, tem uma mesma forma perante a relação social capitalista: a forma mercadoria. Produtos que satisfazem as necessidades humanas e, somente por isso, participam do processo de troca.

> *Objetos úteis se tornam mercadorias, por serem simplesmente produtos de trabalhos privados, independentes uns dos outros [...] os trabalhos privados atuam como partes componentes do conjunto do trabalho social, apenas através das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, entre os produtores. Por isso, para os últimos, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem de acordo com o que realmente são, como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos em seus trabalhos (MARX, 1998, p.95).*

Destacam-se também como elementos fundamentais do capitalismo a divisão social do trabalho e a troca. "As pessoas somente conseguem sobreviver se comprarem os produtos dos trabalhos uns dos outros, já que possuem atividades especializadas, não produzindo todos os bens que necessitam. Assim sendo, deve haver troca entre os diversos produtos dos trabalhos privados" (PEREIRA e GIOIA, 2004, p.165). O sistema de trocas, assim como o sistema solar, move-se a partir de uma correlação de forças que estão postas, sem com que os sujeitos desse movimento tenham plena consciência disso. No sistema solar não existe um ser maior que organiza seu movimento, existem as forças gravitacionais. No sistema de trocas também não existe um plano superior onde alguém o organiza.

Uma estrutura que, portanto, privilegia quem possui os meios de produção da vida e, consequentemente, os produtos acabados a serem trocados, e que coloca todo o resto em uma disputa desenfreada pela sobrevivência, promovendo uma situação de mais pura barbárie, em que uma massa de homens e mulheres "mal consegue ganhar o direito de não morrer" (MARX, 2005, p.79). A partir dessa forma de organização do trabalho é que são produzidas hoje todas as práticas sociais da humanidade, necessárias à sua reprodução; dentre elas, a prática educativa.

6 A ignorância sobre o processo global de trabalho, seja de um único produto, seja de todos os gêneros necessários à sobrevivência humana, foi se construindo como consequência imediata da crescente divisão do trabalho na manufatura e, posteriormente, na fábrica.

E A EDUCAÇÃO NISSO TUDO?

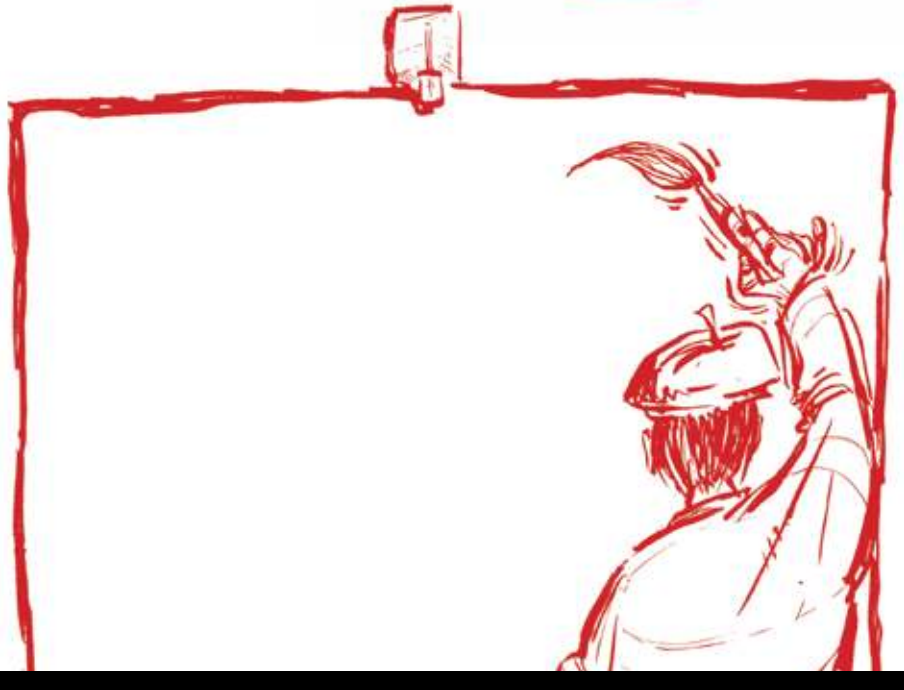
Refletir sobre a educação sem refletir sobre as causalidades sociais ou, em outras palavras, sobre as relações sociais de produção sob as quais vivem os seres humanos dessa educação é um limite teórico que pode levar a intervenções pedagógicas não só descontextualizadas, mas bastante improdutivas, no que diz respeito às mudanças que se desejam para o mundo.

> *O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização (KUENZER, 1986, p.11).*

Falar de educação hoje é, portanto, falar de um processo social construído por mulheres e homens que vivem (ou sobrevivem) a partir da subordinação das demais relações às relações capitalistas de produção e reprodução da vida. "O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas de consciência social determinadas" (MARX e ENGELS, 1980, p.13).

Grande parte daquilo que se constrói sobre essa base econômica – superestrutura política e jurídica / consciência social – tem a função de manter essa dita ordem econômica. Pois, "a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual" (idem, p.9).

Assim, podemos pensar que a educação – como uma das formas de se produzir essa consciência social – vai se estruturar a partir de ideias e princípios que tendem a manter essa estrutura. "A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas" (SUCHODOLSKI apud ROSSLER, 2004, p.79).



Para pensar sobre o processo de educação, e porque ele cumpre essa função nesta forma de sociedade, é importante refletir sobre o processo de produção daquilo que supostamente a educação tenta socializar: o conhecimento.

A medida crucial tomada por Marx para o tratamento da questão do conhecimento e, consequentemente, da educação foi destacar o *espelhamento dialético da realidade objetiva*. A primeira afirmação que essa expressão contém é a de que o processo de conhecimento do mundo acontece inicialmente com um reflexo no pensamento de um mundo que existe concretamente fora desse pensamento.

> *Se perguntarmos [...] o que são o pensamento e a consciência e de onde vêm, descobrimos que são produtos do cérebro humano e que o homem é ele próprio produto da natureza, que se desenvolveu no e com o seu meio, de onde resulta naturalmente que os produtos do cérebro humano, que em última análise são também produtos da natureza, não estão em contradição mas em conformidade com o conjunto da natureza. [...] Hegel era idealista, o que quer dizer que, em vez de considerar as ideias do espírito como reflexos mais ou menos abstratos das coisas e dos processos reais, considerava ao invés, os objetos e seu desenvolvimento como simples cópias da idéia existente, desde o começo do mundo, não se sabe onde (ENGELS* apud *LÊNIN, 2008, p. 16).*

A segunda afirmação da expressão, não menos importante e intrinsecamente ligada à primeira, é a de que esse espelhamento é dialético. "O conhecimento, como resultado do processo, reage continuamente sobre a prática material, realimentando-a e sendo por ela novamente aperfeiçoado" (GERMER, 2003, p.75). Esse é um marco importante no materialismo de Marx, o que o distingue dos materialistas mecanicistas/deterministas (como Feuerbach), que viam o processo de conhecimento apenas em sua fase de apreensão da realidade, desconsiderando a intervenção na realidade como parte intrínseca de tal processo. O destaque a Hegel é importante, pois é o ponto mais avançado a que chegou o idealismo filosófico, que vai apontar a ideia e o pensamento como o ponto de origem do real. Marx, um materialista, vai estruturar seu pensamento com um pressuposto exatamente inverso: o pensamento, a ideia, tem origem no mundo real. Mesmo que, dialeticamente, o real seja modificado pela ação humana a partir de uma ação planejada (ideia), ele nunca deixa de ser a base sobre a qual desenvolveremos nosso pensamento. O real nunca deixa de ser, a partir desse entendimento, o que em última instância determina nossa subjetividade.

Se existe constantemente uma intervenção do ser humano sobre o mundo objetivo, isso significa que não existe uma realidade sempre igual a ser espelhada no pensamento. E é precisamente disso que trata a dialética.

> *Perante ela (a filosofia dialética) nada subsiste como definitivo, absoluto, sagrado; ela mostra a precariedade de todas as coisas e perante ela nada mais subsiste que não seja o processo ininterrupto do devir e do morrer, da ascensão sem fim do inferior ao superior, do qual a própria dialética é tão somente o reflexo no cérebro pensante (MARX* apud *LÊNIN, 2008, p.20).*

Lukács destaca que o espelhamento, em determinadas circunstâncias concretas, pode contribuir para a ação sobre o mundo objetivo ou, em suas palavras, "para provocar na sociedade novos fatos ontológicos" (LUKÁCS, 1984, p.2). Porém, Lukács chama atenção para o fato de que até o mais fiel espelhamento da realidade (objetividade cognitiva) não muda por si só a realidade, mas o faz apenas quando concretizado em uma ação.

Entendido então que é a estrutura de produção que determina a consciência social, e não o contrário, acreditamos que a educação – enquanto um dos determinantes dessa consciência – pode servir, em momentos específicos, para um despertar dessas relações sociais de expropriação e alienação, como um meio de esclarecimento das reais condições estabelecidas e como um questionamento dessa ordem, de forma a subsidiar novas alternativas para as relações e formas de organização.

> *Mudanças sociais não partem da educação, mas elas têm sua especificidade e importância em um eventual processo de mudança social. Assim, quando as contradições sociais se aprofundam em crise, a atuação educativa adquire enorme relevância e as forças em disputa na luta política lançam-se ao campo educacional esperando, na particularidade de sua mediação, fortalecer suas respectivas posições. Torna-se, então, um campo de embate político entre aqueles que detêm o poder e aqueles que pretendem tê-lo (AVILA e ORTIGARA, 2007, p.305).*

O embate político busca respaldo e fortalecimento no campo educacional por este se constituir como um campo de disputa ideológica. "Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta

assume o papel de propagar ideologias" (ROSSLER, 2004, p.85). As ideias por si só não significam mudanças sociais, mas podem servir de instrumentos para o processo de superação das relações de produção vigentes. "As modificações na educação demandam o derrube prático das reais relações sociais e materiais, que fundamentam e determinam esta mesma educação e suas produções teóricas, ideológicas" (*idem*, p.87).

Segundo Sánchez Vázquez (2007, p.224), alinhado com a ideia de Lukács (1984), a mera atividade da consciência não é uma verdadeira práxis revolucionária, isto é, transformadora. A práxis é a simbiose entre teoria e prática, entre a reflexão e a ação. A produção e a reprodução do ser social têm na práxis seu motor. Não apenas na prática, como querem os materialistas mecanicistas ou os pragmáticos, nem apenas na teoria, como preconizam os idealistas, mas no exato movimento de um para o outro, no movimento dialético da práxis. Além disso, a realidade é também subjetiva, é ela que confirma uma determinada teoria, o critério decisivo para todo o conhecimento correto. Todas as crenças existem, porém só a comprovação delas na prática é que pode fazer com que elas permaneçam, ou de fato tornem-se efetivas. A realidade é o critério último para a confirmação ou negação de uma determinada teoria.

A finalidade de toda a atividade considerada como práxis é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, em função da satisfação de determinadas necessidades humanas. A educação pode ter a função de modificar a percepção que os indivíduos têm da realidade, mas não muda por isso a realidade, o mundo exterior, cuja existência independe da consciência individual. Não queremos com isso relegar o ato pedagógico, menosprezando-o, mas destacá-lo como um instrumento que nos auxilia na percepção da realidade.

> *A formação da consciência revolucionária dos indivíduos requer que eles se apropriem dos conhecimentos científicos e filosóficos que permitem a compreensão das leis que regem a realidade histórica e social. Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem de ser feito com conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere à práxis transformadora do homem (ROSSLER, 2004, p.93).*

Se entendemos que as leis que regem a realidade histórica e social são produzidas – democrática ou tiranicamente; consciente ou inconscientemente – no coletivo de homens e mulheres que compõem ou que compuseram a sociedade, um momento necessário dessa educação é o entendimento desses mecanismos do real, que estão postos para além do indivíduo isolado. Por mais óbvio que pareça, isso vai contra boa parte das pedagogias que estão na moda hoje, várias delas mutações da boa e velha Escola Nova, que estruturam o processo de educação a partir das experiências individuais dos educandos. Por tudo que apresentamos até agora, não nos parece coerente supor uma educação que parta dos educandos isoladamente. De acordo com Saviani (2003 *apud* SAVIANI 2004, p.46), "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." Abandonar a produção científica e cultural do coletivo da humanidade e partir para uma educação que se estrutura a partir do espontaneísmo de quem é educado parece coerente, apenas, com quem tem a intenção de reproduzir o que já está posto na realidade, tomando-a como natural. Quem defende, assim, mesmo que inconscientemente, a manutenção da ordem socioeconômica vigente.

> *Qualquer educação que vise, conscientemente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea, comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos de sua condição de seres humanos (ROSSLER, 2004, p.81).*

Partindo da necessidade de questionar essa estrutura social atual, perguntamo-nos se seria possível fazê-lo a partir do que nos é mais particular: o próprio corpo. "Instrumento de comunicação do homem no mundo é por intermédio do corpo que recebemos e emitimos informações, de fora e de dentro de nós" (IMBASSAÍ, 2003, p.48). Assim como a maioria das práticas culturais e educativas, as práticas corporais, e toda a nossa construção corporal em geral, também estão envolvidas por esses determinantes da vida material e pela consciência social que se produz a partir dela e, consequentemente, reproduzem essas relações capitalistas.

Quando tentamos visualizar uma educação e, mais especificamente, uma educação que tenha as formas de usar o corpo e seus signos como eixo estruturador de seus conteúdos, e que tenha como uma de suas finalidades questionar a ordem atual, esbarramos em uma característica fundamental desse pro-

cesso educativo: a estética. Ela parece estar compondo não só os conteúdos, mas os encaminhamentos metodológicos de uma prática educativa que se pretenda como instrumento para a transformação.

A TAL ESTÉTICA

João-Francisco Duarte Jr. (1987, p.22), pensando a estética como característica de um processo educativo, considera-a como "a primeira impressão que temos das coisas, uma apreensão direta do mundo e de nós mesmos ainda não mediatizada pelos símbolos, pela linguagem". Segundo Claus Germer (2003, p.69), essa apreensão inicial do mundo real constitui o concreto sensorial: "concreto como representação mental [...] expressão da percepção imediata da realidade através dos sentidos, percepção esta que é uma representação caótica do todo". Essa primeira expressão do mundo real é o ponto de partida do processo de elaboração do conhecimento, que é composto – ainda segundo Germer – por duas etapas principais: a etapa material, que diz respeito a apreensão do mundo real pelos sentidos; e a etapa mental, elaboração "pelo pensamento a partir do concreto sensorial, na forma de conceitos ou abstrações simples, que são isoladas e extraídas do todo caótico inicial e reduzidas às suas expressões elementares" (*idem, ibidem*). A experiência estética faria parte, enquanto representação, dessa primeira etapa do processo do conhecimento, como parte imprescindível do ato de conhecer o mundo.

> *Mas esta representação não é entendida por Marx como resultado de uma relação sujeito-objeto de tipo individual e contemplativo, nem é uma relação linear contínua, que se inicia com a sensação e termina com o conhecimento. É um processo de repetição contínua, que integra o processo contínuo de intercâmbio do ser humano com a natureza, através do trabalho, na produção dos seus meios de vida (*idem*, p.71).*

As experiências estéticas, na perspectiva de Duarte Jr. (1981, 1987), não produzem algo material no fim de seu processo, mas prazer. E esse prazer dificilmente pode ser comercializável, não se constitui como mercadoria que entra no processo de troca. Pelo contrário, ele acontece a partir de uma outra lógica, que tem a ver com apropriação de objetos, com a valorização do ser, e não com a sua compra. Por conta disso, esses aspectos – e até esses termos – são desconhecidos da maioria da população. A arte e brincadeira são atividades com um fim em si mesmas e, segundo essa perspectiva, não existem em função de coisa alguma a não ser delas mesmas. Na arte, não existe utilidade imediata, existe prazer estético. É importante deixar claro que, quando falamos em prazer estético, não estamos limitando as experiências estéticas àquelas que agradam aos seres humanos em questão, mas entendendo o prazer estético como a extasia provocada pela experiência estética, que pode desencadear não só sentimentos de felicidade, mas de desalento, de ódio, de revolta, de nostalgia ou mesmo de grande prazer.

É claro que a sociedade do capital também tenta cooptar as práticas lúdicas e estéticas/artísticas, causando uma falsa impressão de estar vendendo esse prazer. Mas no momento em que essas práticas passam a ser vistas como mercadorias, que podem ser obtidas através de sua troca por dinheiro, elas já deixam de ser apropriações dos corpos que antes construíam essa relação (lúdica e/ou estética), para serem simplesmente compradas.

De acordo com a explanação feita por Marx em sua obra principal, O Capital (1998, p.58), o componente material da riqueza, particular de cada mercadoria, intimamente relacionado com a sua utilidade – seu valor-de-uso – é abstraído no processo de troca. Ora, se a arte, assim como a experiência lúdica, existe enquanto uma atividade que não tem utilidade material, então ela não poderia se constituir enquanto mercadoria, participando do processo de troca. No entanto, o ingresso que nos é cobrado na entrada do parque de diversões, assim como o preço cobrado na locação de um filme, ou mesmo o preço da compra de um livro ou de um CD, mostra-nos que isso não é verdade. A prática social do capital deixa clara a possibilidade de produção e circulação da arte enquanto mercadoria, negando por isso a teorização de Duarte Jr. (1987) a esse respeito. As experiências lúdicas e estéticas são a realização do valor-de-uso do filme, ou dos brinquedos do parque de diversão. O acesso a essas experiências é que entra no processo de circulação de mercadorias. A quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário (MARX, 1998, p.61) para proporcionar essas experiências é que importa para a constituição delas enquanto mercadorias. Em outras palavras, seu valor.

A suposta inutilidade material da arte só tem sentido, portanto, quando esta é analisada por uma perspectiva pragmática.

> *Em um mundo regido pelas necessidades práticas imediatas – em um sentido estritamente utilitário – não só as atividades artística e a política, particularmente a revolucionária, são improdutivas ou imprá-ticas por excelência, uma vez que postas em relação com os interesses imediatos,*

pessoais, carecem de utilidade, já que seus atos só produzem prazer estético em um caso, ou fome, miséria e perseguições no outro (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.34).

A necessidade de destacar as experiências lúdicas e estéticas como promovedoras de um prazer gratuito é a necessidade de mostrar os produtos do trabalho humano enquanto úteis para a vida humana, e não somente para o capital. A arte, a diversão, assim como todo trabalho humano concreto, podem existir enquanto veículo de valor, que só se realiza depois de passar pelo processo de troca, e nas mãos de quem o puder comprar; assim como pode existir a partir de uma outra lógica, a partir de uma outra relação social de produção que não se paute na alienação (do produto do trabalho, de si mesmo e até da própria espécie), característico da forma social capitalista.

Construir uma educação que não deixe de lado a sensibilidade dos educandos é uma das formas de questionar hoje a sociedade do capital. Questionamento que pode auxiliar na luta pela superação desse modelo de sociabilidade. Uma prática que proporciona uma ampliação dos níveis de sensibilidade e consciência corporal pode servir, e muito bem, para um questionamento das relações que hoje estabelecemos e que não permitem um pleno desenvolvimento dessa sensibilidade. Precisamos, enquanto educadores comprometidos com a mudança dessa sociedade, portanto, destacar e investigar práticas que busquem a sensibilidade, que despertem o ser humano da extasia que a consciência social capitalista o imerge, que revertam um processo que Maria Helena Imbassaí chamou de *dessensibilização*, a "perda gradual da capacidade de sentir, de ter sensações", produto de um ser humano "embalado pela engrenagem da produção, tragado pelo ritmo trepidante das grandes cidades" (2003, p.49).

Retomando o que já expusemos sobre o processo educativo, sabemos que não é um processo de educação dos sentidos, ou da sensibilidade que vai reverter esse processo, que tem suas causas na forma de produzir e reproduzir a vida. No entanto, uma educação que coloque uma cunha nesse processo de *dessensibilização*, pode colocar em crise esses educandos, que deixarão de tomar como *natural* esse embrutecimento.

Nas nossas escolas hoje, temos a maioria dos conteúdos tratados apenas numa dimensão conceitual, abstrata, como se esses conhecimentos não dissessem respeito a um mundo concreto, real, do qual os sujeitos dessa educação são parte, e que, muitas vezes vivenciam. No caso da Educação Física, disciplina que supostamente tem o corpo, e as práticas intimamente relacionadas com ele, como objeto de estudo e intervenção pedagógica, o problema é mais sério. O conteúdo mais privilegiado dessas aulas é exatamente aquele que afirma e reproduz esse processo de embrutecimento e *dessensibilização*: o esporte. Prática corporal que nega as formas particulares de se mover e se expressar, e exalta a uniformização e a comparação do desempenho corporal entre as pessoas, o esporte se desenvolve como a prática corporal mais genuína da forma capitalista de sociedade. Individualismo, competição, ignorância dos próprios limites físicos do corpo são algumas das características chaves do esporte.

Desta forma, o esporte, assim como o tratamento abstrato dado aos conhecimentos acumulados em todas as outras áreas do conteúdo escolar, parece não contribuir para reverter esse processo de *dessensibilização*. É preciso nos debruçarmos sobre os conteúdos e as formas de trabalho do conteúdo escolar, para achar saídas para isso. Sem esquecer que o esporte, assim como os demais produtos da cultura humana, precisam ser objeto do estudo sistematizado de quem tenta entender o real; mas que, entretanto, o trabalho particular com o corpo que se propõe crítico exige outras experiências.

Segundo Dantas (apud ASSUMPÇÃO, 2004, p.2), a sensibilidade pode ser "entendida como possibilidade de conhecimento, como forma de apreensão da realidade, permeada de experiência vivida e compartilhada com o outro". Enquanto a experiência que compartilhamos com os outros for pautada, mesmo que não exclusivamente, por uma relação capitalista, não existirá possibilidade de estimulação, descoberta ou desenvolvimento pleno da sensibilidade, uma vez que esta relação estará voltada para algo externo aos seres dessa relação, algo abstrato, alienável, possível de ser comercializado.

Assim, a tarefa, imediata e histórica, que deriva de toda essa reflexão parece ser a superação da forma capitalista de produzir e reproduzir a vida. Nós, trabalhadores, produtores da riqueza nesse mundo, estamos todos inscritos para dar respostas a isso.



Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Andréa. **Dança na Escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2005.

AVILA, Astrid B.; ORTIGARA, Vidalcir. **Conhecimento, Sociedade e Educação de Professores: crítica consistente ou conservadorismo político?** Revista Perspectiva. Florianópolis, v.25 n.2 jul/dez 2007. p. 289-313.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo:

Cortez: Autores Associados, Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 2ed.

GERMER, Claus. M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política**. In: Corazza, G. (Org.). Métodos da ciência econômica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 61-92, 2003.

HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. **Conversando com Lukács**. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

IMBASSAÍ, Maria H. **Conscientização Corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo**. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

LENIN, Vladmir. **As três fontes**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LÉNINE, Vladmir I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Obras Escolhidas, tomo II. Lisboa-Moscovo: Ed. Avante e Ed. Progresso, 1984.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e História**. 2005. Disponível em:

http://www.sergiolessa.com/artigos_02_07/trabalho_e_historia_2005.pdf. Acesso em 07/09/08.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**.

Tradução de Carlos Nelson Coutinho. S. d. Disponível em:

http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf. Acesso em: 16/08/08, 15:30.

_____. **Para a ontologia do ser social**: Introdução. Tradução de Mário Duayer. 1984 (No prelo)

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Volume 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 16ª ed.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. Tradução de Olinto Bckerman. São Paulo: Parma, 1980.

PEREIRA, Maria E. M.; GIOIA, Sílvia C. **Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição**. In: ANDERY, Maria A. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, São Paulo: Educ. 2004 [163-178]

ROSSLER, João H. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**. In: DUARTE, Newton (org.) Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Clacso, Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.



SISMAC