

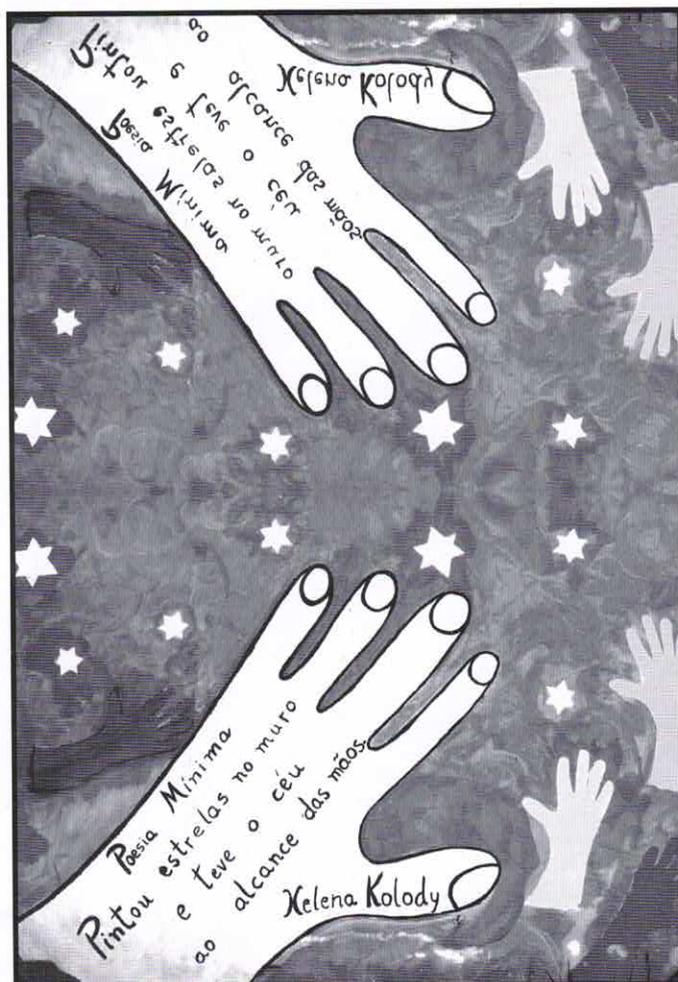
Хелена Колоды
Poesia Mínima
Pintou estrelas no muro
e teve o céu
no alcance das mãos.



Revista
Chão da Escola

Poesia Mínima
Pintou estrelas no muro
e teve o céu
no alcance das mãos.

Helena Kolody



Capa: Recriação sobre pintura dos professores e alunos da Escola Municipal São Luis - 1999

SISMAC



Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba



Índice

Agradecimentos e Apresentação	4 e 5
	
Profissional de Educação: Sujeito do Processo Pedagógico (?)	7
Andréa R. Caldas - Professora do Setor de Educação da UFPR	
	
A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital	13
Claudia B. de Moura Abreu - UFPR Sonia Regina Landini - UFSCAR	
	
Lei 10.639 - A Escola resgatando sua responsabilidade com o povo negro	19
Lucilene Soares Ângela Maria de Castro Adriana Mensa	
	
A educação infantil e o seu contexto histórico	23
Márcia Barbosa Soczek	
	
Educação Profissional e Formação Humana	27
Márcia Maria da Silva	
	
PCCS: Valorização ou precarização do trabalho e da carreira do Magistério Público Municipal	31
Diana Cristina de Abreu Claudia Regina Baukat Silveira Moreira	
	
A violência escolar: uma reflexão possível e necessária nas escolas municipais de Curitiba	37
Maria Cristina Elias Esper Sarita Oliveira Fortunato	
	
Tendências Pedagógicas Brasileiras: contribuição para o debate	41
Edna Cristina Bueno Bighi Gazim Eloína Alves dos Santos Suss Luciana Szenczuk Márcia Maria da Silva Maria Madselva Ferreira Fêiges Rúbia Helena Napolini Coelho	

Agradecimentos

A gratidão sempre encerra em si o reconhecimento de que os méritos não foram alcançados exclusivamente pelo esforço próprio. Significa também dividi-los com aquelas e aqueles que participaram da nossa empreitada.

Por essa razão, queremos primeiramente agradecer a cada professora e professor da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Essas pessoas são a razão da existência do SISMMAC e, concomitantemente, são elas que indicam a direção do nosso trabalho quando, através dos espaços de discussão expõem seus anseios, seus sonhos, suas angústias e apontam as reais necessidades das escolas.

Nossa gratidão às professoras e professores que, com seu trabalho, constroem a Universidade Federal do Paraná na perspectiva da construção de uma sociedade diferente da que temos. Pessoas cuja contribuição tem sido essencial para conferir a fundamentação teórico-metodológica para as nossas iniciativas, dentre as quais se destaca a presente publicação.

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

Diretoria do SISMMAC



Apresentação

Um sindicato de trabalhadoras e trabalhadores da educação que não se exime da responsabilidade de discutir acerca da natureza do trabalho pedagógico. Essa tem sido a construção coletiva do SISMMAC nos últimos anos. Um dos melhores exemplos disso é a edição anual da revista Chão da Escola, que hoje chega ao seu quarto número! É importante destacar que não se trata mais de cumprir com um compromisso de um grupo que se encontra à frente do sindicato. Hoje esta revista faz parte do patrimônio do Magistério Municipal de Curitiba que, em suas páginas, encontra espaço para um debate acadêmico qualificado, instrumento essencial na defesa da escola pública, de qualidade e emancipadora.

Tanto é assim que o perfil dos autores dos artigos publicados vem mudando: inicialmente era formado majoritariamente por professores ligados aos cursos de Pedagogia. No presente número, embora tenhamos a valorosa contribuição de professores universitários, a maioria dos artigos é escrita por companheiras e companheiros da nossa Rede Municipal. Isso é indicativo de dois fenômenos muito positivos: primeiro, as professoras e professores da Rede reconhecem a legitimidade e a importância de nossa publicação e, o que é mais importante, indica a alta qualificação dos quadros docentes do nosso magistério que, a despeito da insufici-

ente valorização, persistem na busca constante da qualificação e do conhecimento, ferramentas essenciais para a construção do trabalho pedagógico.

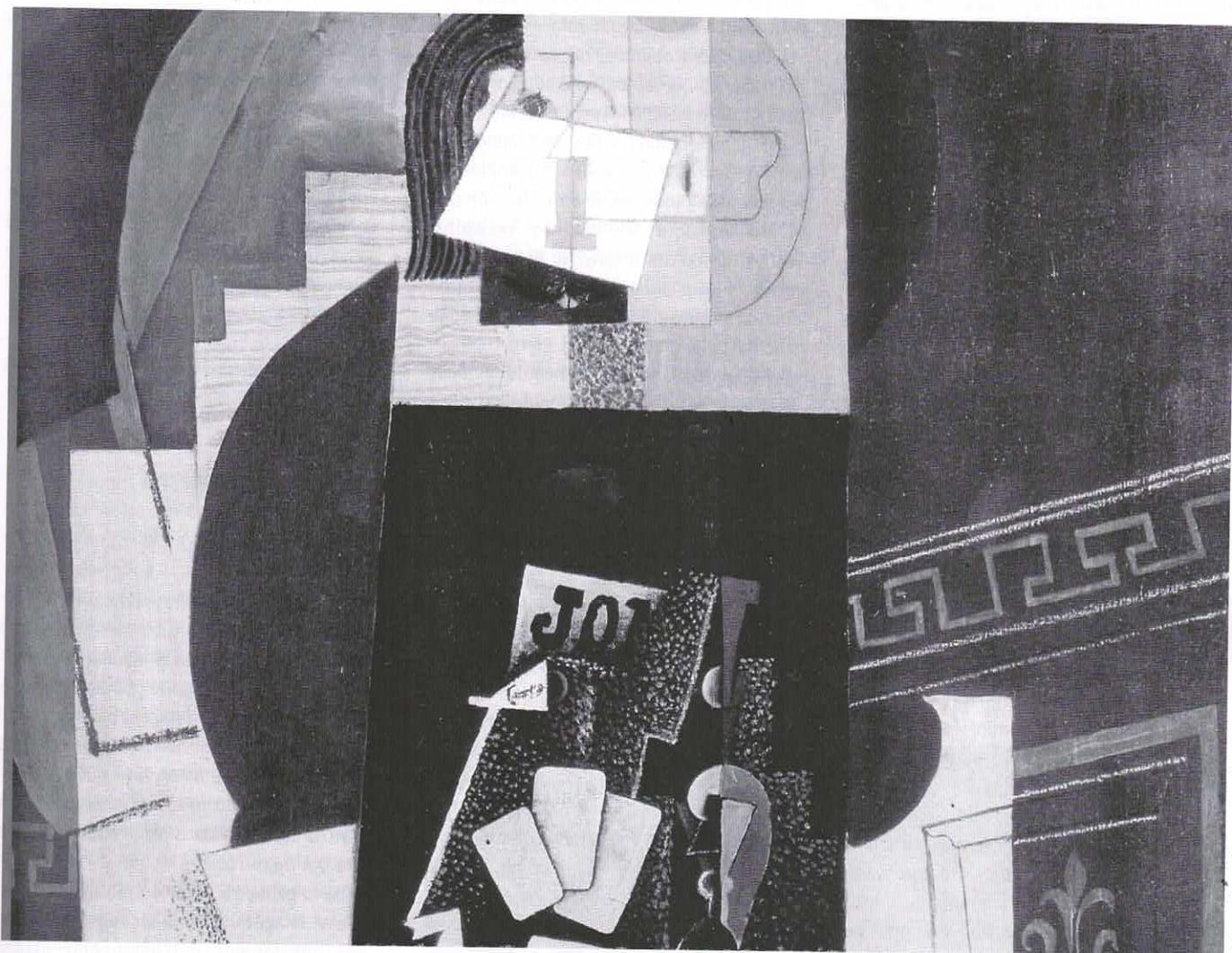
Infelizmente, vivemos um período muito difícil em nossa Rede. A falta de uma diretriz pedagógica que de fato oriente a organização do trabalho pedagógico vem sendo sentida no interior das escolas e CMEIs que se sentem barcos à deriva. Isso pode ser averiguado nos artigos que compõem o presente número, que foram agrupados sob o dossiê temático "Qualificação, valorização e trabalho docentes", que expressam, sob diferentes pontos de vista, a angústia vivida no cotidiano escolar. Mas apenas constatar não basta! Embora não seja causado pelas trabalhadoras e trabalhadores, o caos pedagógico instalado em Curitiba precisa ser extinto e é nossa responsabilidade tomar as rédeas da História nas mãos e, juntos, construirmos a Escola Pública que é direito de todos nós: uma escola que promova a igualdade, que instrumentalize cada pessoa no sentido de que ela se torne sujeito de uma nova história, escrita por todos nós! Nesse sentido, a publicação desta revista não é suficiente, mas é, sem dúvida, um instrumento necessário!

Boa leitura!

Curitiba, 14 de outubro de 2005. Diretoria do SISMMAC

Andréa R. Caldas (Professora do Setor de Educação - UFPR)

Profissional da Educação: Sujeito do Processo Pedagógico (?)



A jogadora de cartas | 1913-1914 | Pablo Picasso | detalhe

Nunca se falou tanto a respeito do profissional da educação como nos últimos tempos. Nos inúmeros trabalhos, artigos, palestras, livros, campanhas publicitárias comparece o destaque à centralidade do professor(a), o debate a respeito do papel do pedagogo(a), a incorporação do funcionário(a) da educação como agente educativo. São variadas as abordagens: avaliação, currículo, tecnologias de ensino, gestão escolar, relação com a comunidade, disciplina, violência, requisitos da empregabilidade, dificuldades da aprendizagem... Sob todos os prismas revela-se inquestionavelmente a responsabilidade

pedagógica e social do(a) trabalhador(a) da educação.

Entretanto, o que poderia configurar-se como uma merecida homenagem e valorização destes profissionais parece não encontrar eco nas manifestações cotidianas da vida docente. Avolumam-se os relatos, registros, denúncias e estudos sobre as doenças profissionais, a evasão de educadores (as), o estresse, o "burnout".

Importante e reveladora pesquisa realizada no Brasil, no final dos anos 90, através de parceria entre a UNB e a CNTE (CODO, 1999)*, desnudou um quadro alarmante e inquietante a respeito da condi-

ção de trabalho e de vida dos profissionais da educação pública. O estudo que investigou 52.000 profissionais espalhados por todos os cantos do país, constatou que pelo menos 48% deles (as) apresentava algum sintoma da denominada "Síndrome de Burnout", ou seja, exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

A partir de lá, novos estudos aconteceram, inclusive levantamentos e pesquisas levadas a cabo por órgãos governamentais, não tendo sido demonstrado até então alteração significativa no quadro. É esta também a percepção sentida e vivenciada

pelos(as) trabalhadores(as) da educação nas escolas e sindicatos. Ao que tudo indica, o coração do processo educacional (o agente educativo) está "perdendo o fogo" (*burnout*)...

A mesma época que afirma a centralidade da docência, após longo processo de luta contra a taylorização do processo pedagógico intentada nos anos 70, traz como fruto o esgarçamento social e ocupacional dos profissionais da educação.

Como compreender este quadro paradoxal? Como extrair possibilidades de resistência e transformação?

A resposta pode estar no aprofundamento da natureza própria do trabalho educativo e seu entrecruzamento com a dinâmica específica do modo capitalista de produção e reprodução da existência, no momento atual. Ou seja, trata-se de mergulhar o olhar no contexto concreto em que a educação acontece, a fim de desvendar o que há por trás dos discursos, das fórmulas e das teorizações, no intuito de compreender e revelar quem é e quem pode vir a ser o educador(a).

Educador e educadora que foram sendo forjados historicamente, através dos tempos em que a educação se constituiu e se organizou como forma moderna de acesso ao conhecimento sistematizado. No início, homens ligados majoritariamente à Igreja, que, além do domínio de conhecimento comprovado e controlado pela tradição e pelas Ordens Religiosas, deveriam fazer constar em seu currículo "a proibidade, a retidão, o amor à ordem e à disciplina". Com a expansão relativa do processo de escolarização que acompanha a industrialização e a urbanização, as mulheres de famílias bem situadas ou as que pretendiam ascender socialmente passam a ocupar os postos da educação primária (como extensão ou substituição do trabalho maternal), enquanto os homens ascendem na estrutura do magistério.

Nesta época, o controle, outrora da Igreja e da comunidade local, passa a ser exercido pelo Estado, através de normas, regulamentos e inspeções que inauguram a burocracia educacional. Esta formalização do processo educacional, entretanto, não aborta o controle "moral" e "subjetivo", antes o reconfigura, fundindo aspectos de controle burocrático e impessoal com formas menos explícitas de padronização de condutas e atitudes.

De um quase profissional liberal (sem nunca ter sido de fato), passando pela decisiva e marcante influência da Igreja (e com ela a idéia de missão), até a configuração como funcionário(a) público(a) e posterior proletarização crescente do trabalho, a gênese e desenvolvimento da profissão docente fundiram aspectos contraditórios de autonomia e alienação, subjetividade e objetivação, desvelando um profissional que ainda hoje luta pela sua afirmação e reconhecimento social.

Este profissional é hoje tensionado pelas crescentes e renovadas exigências do mundo atual (que envolve desde a preparação para o mundo do trabalho reestruturado até o convívio pessoal e coletivo, numa sociedade cada vez mais cindida e desagregada) e a deterioração trazida pela globalização, com a consequente redução de investimentos públicos que suportem o empreendimento desta gigantesca tarefa social.

Suas tarefas mudaram: o funcionário(a) da escola deve se profissionalizar e assumir seu papel educativo; o pedagogo(a) deve abandonar a tarefa de fiscalizador(a) e atuar como articulador(a) da autonomia pedagógica; o professor(a), que nos anos 70 era visto como executor(a) da linha de produção, repetidor(a) de livros didáticos, hoje deve ser "reflexivo", desenvolver "competências", "adaptar-se", "resolver problemas não previstos", "surpreender-se", "reformular ações"...

Mas, onde o suporte, o apoio, a estrutura material? O educador(a) tenta resistir, custeia sua própria qualificação (mas nem sempre ou quase nunca os cursos respondem a suas inquietações), procura ajuda nos livros e "best-sellers" educacionais, ouve palestras (mas tudo parece falar de um mundo tão distante do seu). Ele(a) cansa, desanima, pensa em desistir, mas... não é tão simples assim... Afinal, parte da sua vida, de seus projetos, está nesta profissão, não foi "por acaso" que se tornou educador(a)... Mas será que ele(a) ainda sabe educar? Será que o problema é só seu? De falta de competência ou de habilidade? Será que para os outros é tão simples como parece nos livros e palestras dos "show men e show women"? Será que é só saber acessar a internet? Usar as novas mídias? Deve recusar as novas funções sociais? Reivindicar a condição de mero executor(a)? Lutar pela autonomia?

Onde está o caminho?

Eis que o caminho começa a aparecer, muitas vezes, de forma prosaica. No desabafo do cafezinho. Na conversa no sindicato. No intervalo da palestra ou do curso... No encontro com outros pares, no compartilhar das angústias e esperanças, no coletivo! Enquanto a busca é meramente individual, incentivada pelo ideário neoliberal da competitividade, do desempenho, do empreendedorismo, dos livros de auto-ajuda individual, o sentimento de solidão e impotência se avoluma e se transforma muitas vezes em culpa e vergonha, em outras em ceticismo e desânimo. Reconstruir a teia de relações da escola, a "ciranda" pedagógica, este parece ser o início da trilha, difícil, complexa, mas necessária!

PARTE II:

TRABALHO DOCENTE: RESISTÊNCIA E DESISTÊNCIA

Como construir a resistência e cultivar novas possibilidades para a constituição coletiva de um projeto de educação e sociedade voltado à humanização plena? Como recompor a teia das relações pedagógicas? Como trazer a "motivação" para dentro da escola? O que fazer para que a condição de sujeito do processo educativo seja para o educador(a) uma prática vivida e não um mero rótulo?

Em primeiro lugar é preciso assinalar que as relações de dominação e subordinação que tendem a transformar os(as) trabalhadores(as) da educação em meros(as) executores(as), cada vez mais desvalorizados(as) não são pré-determinadas ou dadas. Estas formas dominantes precisam ser constantemente construídas e reforçadas pela burguesia, o que abre espaços para que no interior do mesmo processo, possa ser gestada a possibilidade de sua negação, ou seja, a resistência. Subestimar estes processos, que são, muitas vezes, periféricos ou submersos, significa desperdiçar as contradições internas e sua complexa interpenetrações. Ou seja, "reduzir as arenas nas quais a luta educacional e política efetiva pode e deve ocorrer (APPLE, 1989).

Eis que, nesta direção, em diversos espaços (escolas, universidades, movimentos sociais, etc) têm sido formulados projetos alternativos que buscam superar as tradicionais propostas fragmentadas de educação, ou a lógica taylorizada de divisão do trabalho escolar, que incide diretamente na formação da identidade do professor.

“A prática tem mostrado não haver mudanças significativas no trabalho dos professores a partir de experiências fragmentadas de treinamento, nos quais o professor é retirado da escola para capacitar-se em uma parcela do conteúdo que faz parte da disciplina que ele ministra. (...) Nestas formas de qualificação, não se discute a articulação da disciplina à totalidade do trabalho escolar. O professor, como resultado deste tipo de formação, vai consolidando uma identidade de professor de disciplina, e não da escola.” (KÜENZER, p. 300, 2003)

Entretanto, estas iniciativas realizadas por uma escola, um grupo de educadores, pela equipe pedagógica ou de direção, ou mesmo por toda uma rede educacional, muitas vezes esbarram na precarização do trabalho docente, no que diz respeito às condições de trabalho, carreira e formação, invariavelmente ocultadas pelas paredes da sala de aula e os biombos das grades curriculares.

As demandas que passam a ser geradas pelo trabalho coletivo, como planejamento, envolvimento, autonomia, domínio de conteúdo, que na lógica taylorizada do trabalho escolar podem ser transmutadas em rotinização, colocam em relevo a falta de condições objetivas e subjetivas necessárias à construção de uma nova forma de relação pedagógica, requerida pela contemporaneidade e propagandeada nas reformas educacionais.

É neste momento que aparecem as dimensões, contraditórias e mutuamente inclusivas, de resistência e desistência, por parte de professores e alunos. O entusiasmo, a insegurança, a desconfiança, o compromisso, a apatia, o desinteresse, a auto-crítica, o estímulo para recomeçar.

O discurso dominante tende a explicar estas diferentes manifestações como expressões de “caráter” ou de personalidade individual, “facilmente sanáveis” através de formulas de emulação, competição ou

mesmo, exclusão. Atribui-se aos professores, individualmente, o fracasso da escola, absolutizando os fatores subjetivos e desconsiderando as dimensões materiais de produção da existência, contribuindo ideologicamente para a auto-justificação do fracasso e “internalização da exclusão” (FREITAS, L.C, 2002).

Noutra direção, as explicações totalizantes vêem apenas nos fatores macro-sociais, a fonte inequívoca de soluções, subestimando as dimensões concretas e subjetivas que tensionam e são condicionadas pela totalidade histórica, acabando por incorrer num nefasto determinismo, tão imobilista quanto o fatalismo, e igualmente lacunar no que se refere à compreensão de movimentos de resistência articulados ao processo histórico mais geral.

O desafio a ser enfrentado é o desvelamento da práxis concreta, dentro do movimento dinâmico entre o geral e o específico, o simples e o complexo, o abstra-

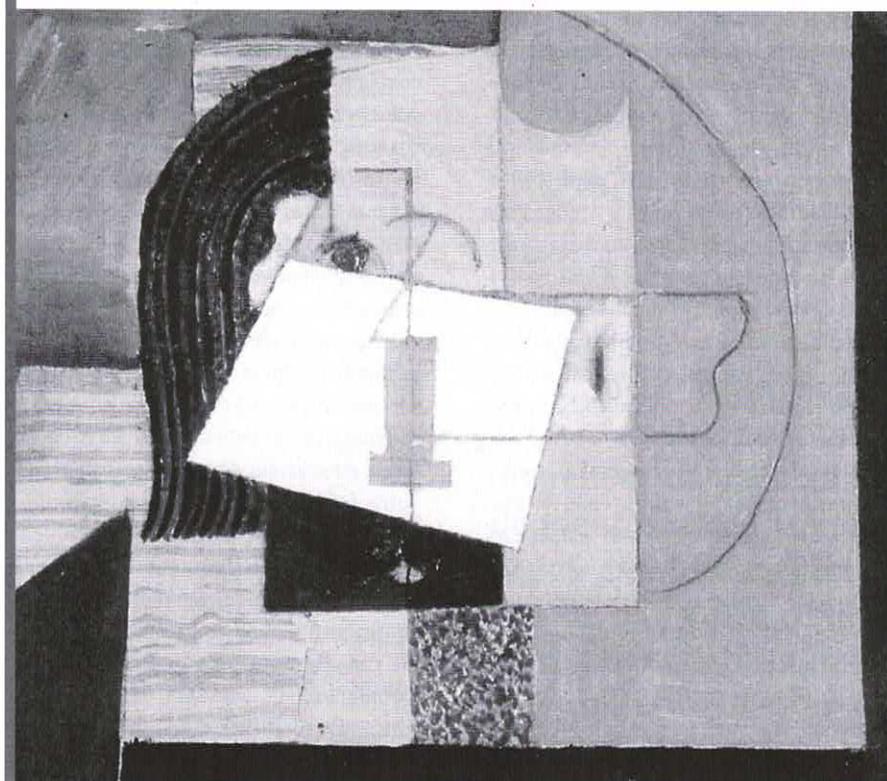
to e o concreto.

Diversos autores contemporâneos, afiliados ao marxismo, têm buscado indicações explicativas para tal problemática, a partir da “teoria da vida cotidiana”, seguindo o caminho palmilhado por Lucács, na sua ontologia do ser social, bem como as contribuições de Henri Lefebvre, Karel Kosik e Agnes Heller (NETTO, 1996).

A teoria do cotidiano, nesta perspectiva, longe de cristalizar as dimensões factuais, isolando-as da dimensão histórica, tão ao gosto do “racionalismo limitado (a moléstia positivista) e da derivação irracionalista (a vertente fenomenológica), abre a possibilidade de uma apropriação séria e responsável da teoria social de Marx” (NETTO, p.64, 1996), no que se refere à compreensão da produção e reprodução da existência social.

A vida cotidiana, como determinação mais simples, revela e oculta as dimensões da totalidade, no âmbito da singularidade.

trata-se de mergulhar o olhar no contexto concreto em que a educação acontece, a fim de desvendar o que há por trás dos discursos, das fórmulas e das teorizações, no intuito de compreender e revelar quem é e quem pode vir a ser o educador



"Enquanto espaço-tempo de constituição, produção e reprodução do ser social, a vida cotidiana é ineliminável.(...) É o alfa e o ômega da existência de todo e cada indivíduo." (NETTO, p.66-68, 1996)

Assim sendo, a análise dos processos de constituição e naturalização da vida cotidiana (FREITAS, M F Q., 1998; MARTÍN-BARÓ, 1998, MONTERO, 1987), oferecem rico material de análise na busca do deslindamento de práticas concretas, constituição de identidades, crenças, sentimentos e valores, podendo contribuir para o aprofundamento da temática em tela, qual seja, o "fazer docente", que implica e está implicado no "fazer-se docente", ou seja, a confluência de elementos objetivos e subjetivos, ligados "às condições de trabalho, passando pelas relações que estabelece com seu objeto de trabalho e sua área de conhecimento, até como percebe a si mesmo nesse processo e que tipo de significado atribui a isso em sua vida" (FREITAS, M.F.Q., s/d), compreendidos no quadro mais geral de mudanças e alterações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade.

As dimensões de resistência e desistência no trabalho docente, ao invés de serem tomadas como sintomas circunstanciais ou elementos de caráter interno, fazem parte do complexo e dinâmico processo de construção do ser social, na cotidianidade.

A cotidianidade, nível em que se dá a reprodução social e a reprodução direta dos indivíduos, determina padrões de comportamentos, que "cristalizam uma modalidade de ser, figurada num pensamento e prática peculiares" (NETTO, p.68, 1996). Estes padrões, explicações e crenças são incorporados no cotidiano, na maioria das vezes, sem questionamento e vão conformando modelos, auto-culpabilizações, culminando numa atitude fatalista diante do mundo, que se expressa através do materialismo espontâneo e um tendencial pragmatismo.

A vida cotidiana, caracterizada pela "heterogeneidade, imediatividade e superficialidade extensiva" produz exigências, que são respondidas pelos indivíduos sem que ponham em cheque sua objetividade material; "o critério da utilidade confunde-se com o da verdade". (NETTO, p.67-8, 1996)

Neste mundo da pseudo-concreticidade (KOSIK, 1976) em que nos movemos no

cotidiano, o que percebemos é a realidade fenomênica, aparental. A essência, o concreto não se deixam perceber imediatamente. Desta forma, vão se consubstanciando explicações superficiais, padrões de comportamento, modelos, preconceitos que vão sendo incorporados a-criticamente no processo de construção de identidades, permeando o agir e o sentir.

Assim sendo, a crise da educação, como parte da crise do modelo de acumulação capitalista vem sendo sentida pelos educadores como a confluência de novas exigências e requisitos, sem o claro estabelecimento das condições concretas para

"a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação"



sua efetivação. O professor, a escola, a educação já não gozam da valorização social de antes, seu papel e função se encontram em mutação. Os professores não querem ser rotulados de reacionários, ensaiam se adequar aos novos "parâmetros", mas percebem que seus esforços esbarram nas precárias condições materiais de sua vida e formação. Como explicar o discurso de "valorização do professor" como responsável pelas mudanças educacionais e o sucateamento da sua profissão? Como entender as propostas de "aprovação automática" que lhes retiram um instrumento de aferição de resultados e exercício de poder sem lhe repor outra forma de autoridade e legitimidade? Por que em tempos de "avaliação diagnóstica", recuperação paralela, o professor tem sido submetido a tantos controles formais e mecanismos classificatórios? Como incorporar as metodologias ativas, sem recursos materiais, sem condições de qualificação adequada?

A avalanche de exigências, os novos decretos e resoluções, as renovadas demandas burocráticas, somadas à precarização das condições de vida da população por ele atendidas, que assomam à escola não só em busca de saber, mas do acolhimento de necessidades de toda ordem, antes sob a responsabilidade de outras instituições, faz com que ele se sinta atônito, pressionado.

O que fazer? Desistir? Mas, como? Ele investiu esforços, tempo, energia e sonhos nesta profissão. Como abdicar de parte de sua vida, ou no mínimo, da sua condição de sobrevivência? É preciso continuar, é preciso sobreviver.

Para tanto, mecanismos de adaptação e resistência são acionados. Entretanto, o potencial destes instrumentos irá depender da capacidade de identificar onde estão os problemas. Contra quê ou contra quem é preciso resistir, a quê é preciso adaptar-se?

Como anteriormente assinalado, a "naturalização da vida cotidiana", pela sua urgência e sentido de utilidade faz com que os mecanismos freqüentemente acionados sejam o do pragmatismo e fatalismo. Ou seja, a construção de respostas rápidas e superficiais que permitam ao indivíduo sanar suas dificuldades perceptíveis ou ao menos, aprender a conviver com elas. Ante aos problemas que lhe parecem insolúveis, ou no mínimo, indecifráveis, há que se conformar, aceitar estabelecendo explicações que justifiquem tal atitude. É assim que Martín-Baró (1998, p.93-94) analisa o "fatalismo" comumente presente nas populações latino-americanas:

"El fatalismo constituye uno de esos

esquemas comportamentais que el orden social prevalente em los países latinoamericanos propicia y refuerza en aquellos estratos de la población a los que a racionalidad del orden establecido niega la satisfacción de las necesidades más básicas (...) Las clases sociales se apropian de su destino histórico y lo interpretan ideológicamente desde su perspectiva alienada. Por eso, mientras las clases dominantes desarrollan una alta 'motivación de logro', las clases dominadas se muestran pasivas, asumiendo con fatalismo que el lugar donde se decide su destino está bajo control externo."

A possibilidade de ruptura poderá advir, segundo Lucács, do processo de suspensão da heterogeneidade da vida cotidiana (Kosik denominou tal processo de *détour*), "que homogeneiza todas as faculdades do indivíduo e as direciona num projeto em que ele se reconhece como portador da consciência humano-genérica" (NETTO, p.69, 1996). A superação da cotidianidade, na visão lucacsiana, poderá ser feita através do trabalho criador, da arte e da ciência.

Trata-se de ultrapassar as balizas do pensamento cotidiano, presas da pseudo-concreticidade, o que por si desautoriza a compreensão de que "qualquer teoria" possa operar este necessário desvio, ou suspensão. A possibilidade de ascender do plano do pensamento imediatista para a consciência genérica, implica a superação das representações puramente instrumentais, presentes no senso comum ou no denominado "saber prático", assim como igualmente, nas formulações "teóricas" que não rompem com a faticidade empírica.

Exemplos desta abordagem reducionista, na área da educação, são os trabalhos de Schon (1992; 2000) e Tardiff (1991), que tornaram-se referências para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores, que preconizam a "reflexão na ação" e a "epistemologia da prática", adotando uma "pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico" (DUARTE, s/d), num movimento caracterizado por Moraes (2001) como o "recuo da teoria" na pesquisa em educação.

O que se pode supor é que tais "fórmu-

las de capacitação de professores", assentadas nestas concepções, ao invés de permitir uma superação do fatalismo, tendam a agravá-lo, ou no mínimo, tornam-se inócuas e inoperantes.

Ou seja, recaem na "decodificação do cotidiano através de fórmulas lógicas e nexos causais, que só o repõem no plano do pensamento" (NETTO, p.73, 1996), não escapando da cilada entre o empirismo, que vê a consciência como expectadora passiva ou o "utopismo abstrato" (LUCÁCS, p.74, 1974), que preconiza a ocasionalidade das mudanças, com sua inabalável fé na "guerra panfletária" (ENGUITA, p. 162, 1993).

Ao analisar as possibilidades de eliminação do fatalismo, Martin-Baró alerta para o perigo da adoção do idealismo como antídoto para o empirismo, repondo a construção dialética já preconizada por Marx e Engels, nas Teses sobre Feurbach:

"Para que las mayorías latinoamericanas puedan eliminar su fatalismo no sólo hace falta que modifiquen sus creencias sobre el carácter del mundo y de la vida, sino que tengan una experiencia real de modificación de su mundo y determinación de su propio futuro. Se trata de un proceso dialéctico en el que el cambio de las condiciones sociales y el cambio de las actitudes personales se posibilitan mutuamente." (Martin-Baró, p. 99, 1998)

Nesta direção, a análise dos resultados da pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, em parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CODO, 1999), não aponta variações significativas quando se confrontam os níveis de satisfação, comprometimento e desistência ao nível de formação dos professores. Por outro lado, ao destacar as "relações sociais no trabalho" e a gestão da escola, há uma significativa variação na relação entre comprometimento e satisfação.

Com isto, pode-se depreender de que não basta proporcionar aos professores "momentos de formação e capacitação", muito menos, estimulá-los a arcar com os custos de sua formação para garantir sua empregabilidade, tão ao gosto das políticas neoliberais (FREITAS, L.F, 2002), mas construir possibilidades concretas de exer-

cício de uma práxis coletiva e transformadora, que tensione os limites da atual sociedade, em cujos marcos não se faz possível a realização plena de uma educação emancipatória.

Este seria o rompimento com o conformismo diante da injustiça, "uma construção psicossocial compartilhada que vai fornecendo referências para a vida e para as relações com o mundo, revelando o caráter histórico da possibilidade de mudança, através de ações grupais e em referência a uma preocupação coletiva" (FREITAS, M.FQ, p. 11, s/d). Fecundar e compartilhar a esperança, organizar-se e agir, porque

"a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isto como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação." (VÁSQUEZ, p.207, 1977)

... o potencial destes instrumentos irá depender da capacidade de identificar onde estão os problemas. Contra quem ou contra quem é preciso resistir, a quem é preciso adaptar-se?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Perseu. "O professor, a organização corporativa e ação política." In: CATANJ, D. (et alii). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- AGUIAR, Flávio. Educação e Educadores na América Latina: propostas e perspectivas de atuação. *Universidade e Sociedade*. ANDES, ano 1, nº2, nov./91.
- ALMEIDA, L.F. Entré o local e o global: poder e política na atual fase de transnacionalização do capitalismo. In: DOWBOR, L.(org.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI & SADER (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. (org.). *Lukács: Um Galileu no Século XX*, São Paulo, 1996.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (60):3-14, fev. 1987.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da História e Ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo(64):14-23, fev.1988.
- _____. & TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. & BEANE (orgs.) *Escolas democráticas*. SP: Cortez, 1997.
- ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 2:36/46, jan.1980.
- _____. *Mestre, Educador, Trabalhador (Organização do Trabalho e Profissionalização)*. UFMG, Belo Horizonte, 1985. (mimeog.)
- DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria)*. s/d.
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 5: 5/23, jan./ 1980.
- _____. O trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, 1990.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial* (mayo de 1995).
- BÓRON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI & SADER (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- BRIOSCHI, L.R & TRIGO, M.H.B. *Família: Representação e cotidiano (reflexão sobre um trabalho de campo)*. São Paulo: CERU/CODAC/USP, 1989.
- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A.(org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CABRERA, B. & JÄEN, M. J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- CARVALHO, Marília. Ritos, fragmentações: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, 84, fev/93.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor : o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A.(org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- CODO, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999.
- _____. & LANE (orgs) *Psicologia social: o homem em movimento*. SP: Brasiliense, 1987, 5 ed.
- CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMMASI, Lúvia de, et alii. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COUTINHO, C.N. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- DEMARTINI, Z. B. F. & ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (86):5-14, ago. 1993.
- DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- DOWBOR, Ladislau. Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, L.(org.) *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e Ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. A ambigüidade da docência : entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- ESTEVE, José M. *Mudanças Sociais e Função Docente*. In: NÓVOA, A.(org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- FERNANDES, F. *A transição prolongada : o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez.
- _____. *Nova República ? Rio de Janeiro: Zahar, 1986*.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. RJ: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.277-300.
- FREITAS, M F Q. Novas práticas e velhos olhares em Psicologia Comunitária: uma conciliação possível ? In: SOUZA, L, FREITAS, M F Q & RODRIGUES, M M P (orgs). *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*. SP: Casa do Psicólogo, 1998, p.83-108.
- _____. *Docência, Vida Cotidiana e Mundo Contemporâneo*. (s/d)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: CNTE e organizadores, *Escola S.A. Brasília, 1996*.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI & SILVA (org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. & SADER, E. (org.). *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986
- GORZ, André. *Metamorfosis del trabajo: busqueda del sentido: crítica da razão econômica*. México: Editorial Sistema, 1989.
- GRAMSCI, A. *Caderno 12* (tradução de Paulo Nossella), São Carlos: UFSCar (s/d).
- _____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 9.ed.
- _____. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1977 (vol.1,II,III e IV).
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- IANNI, Otávio. *A idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- _____. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L (org.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JÄEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: OLIVEIRA, M R N S (org.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. 2003.
- _____. *Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho*. (www.educacao.ufpr.br), s/d.
- _____. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance*. (www.educacao.ufpr.br), s/d.
- LELIS, Isabel A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (32): 45-59, fev. 1980
- LUKÁCS, George. *História e consciência de classe: estudos da dialética marxista*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.
- MARTIN-BARÓ, Ignácio. *El Latino Indolente*. In: ABARCA, A. B. *Psicología de la Liberación. Ignácio Martín-Baró*. Madrid, Ed. Trotta, 1998, p.71-103.
- MARX, Karl. *O Capital*, livro I, volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983
- _____. *Capítulo VI (Inédito). O Capital*, livro I, São Paulo: C. Humanas, 1985.
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *Crítica ao Programa de Gotha*. In: *Obras Escolhidas*. v.2, São Paulo: Alfa-ômega, s/d.
- _____. & ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- _____. & ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista. Obras Escolhidas*; v.1. São Paulo: Alfa-ômega.
- _____. & ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Planejamento político-estratégico (1995/98)*. Brasília, maio de 1995.
- MONTERO, M. Através del espejo. Una aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América latina. In: MONTERO, M.(coord) *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Ed.Panapo, 1987, p. 163-202.
- MORAES, M C M . *Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação*. In: *Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público*. CD Rom da 24 Reunião Anual da ANPED, 2001.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- NOVAES, Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- _____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, A. & TROJAN, R. & TAVARES, T. *Análise da Implantação da Proposta Curricular do Magistério, SEED: 1990/94*. Curitiba: UFPR, 1995 (Relatório de Pesquisa).
- NUNES, A. C. "Gestão democrática ou colegiada: uma (não) tão simples questão de semântica". *Caderno Pedagógico 2*. Curitiba: APP-SINDICATO, 1999.
- _____. "A re-significação da gestão democrática: Igualdade, desigualdade e diferença." *Chão da Escola*. Curitiba : SISMMAC, 2002.
- _____. *A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola*. Curitiba: UFPR, 1998 (dissertação de mestrado).
- OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. 1, 1989.
- ÓZGA, J. & LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- PARO, Vitor H. A administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (59), nov. 1986 (a).
- _____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Pioneira, 1986(b).
- _____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (60):51-53, fev. 1987.
- PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo, 1969.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. (org.) *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PESANHA, Eurize C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PÖPKIEWITZ, Thomas S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: NÓVOA coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PUCCI, B. & OLIVEIRA, N. R. & SGUISSARDI, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz Ed., 1991.
- RABELO de CASTRO, L. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.37, dez./ 90.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre : Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz J. (org.) *Trabalho, Educação e Prática Social, por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- SOMMA, Tais. *A reflexão do professor sobre a sua práxis pedagógica e a questão da teoria e prática: um estudo sobre o professor da RME*. UFPR, Curitiba, 1990 (dissertação de mestrado).
- SOSPATI, A. *Globalização um novo e velho processo*. In: DOWBOR, L. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- TOMMASI, L (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. SP: Cortez, 1996.
- VASCONCELOS, G. (org.) *Como me fiz professora*. RJ : DP&A, 2000.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIEITEZ, Candido G. *Os professores e a organização da escola*. São Paulo: Cortez, 1982.
- VIGEVANI, T. Globalização e política: ampliação ou crise da democracia. In: DOWBOR, L. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ZIBAS, Dagmar M. L. Ensino noturno de 2º grau: a voz do corpo docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (60); 3-14, fev.1987.

A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital



Massacre na Coreia | 1951 | Pablo Picasso | detalhe

As demandas educacionais postas pela reconfiguração societária, tendo em vista as transformações necessárias à sobrevivência do modo de produção capitalista, podem ser sinteticamente caracterizadas pelo aumento de escolaridade, aumento de qualificação de uma parcela da classe trabalhadora, em especial no que se refere ao domínio de habilidades comportamentais e comunicacionais, associadas aos conhecimentos técnico-científicos. Neste sentido, à escola cabe preparar os alunos para a empregabilidade, ou seja, a escola deve preparar trabalhadores para o enfrentamento de um mercado de trabalho restrito, cujo número de "selecionados" é menor que a oferta de trabalhadores.

Nesse âmbito de análise, devemos considerar, portanto, que à escola está desti-

nado o preparo para a diversidade, para a auto-responsabilidade, para a solidariedade e, ao mesmo tempo, o preparo para o domínio de habilidades e competências (tais como realizar cálculos básicos, ler, escrever, comunicar-se, dominar novas linguagens tendo em vista os recursos próprios a tecnologia da informação).

Nesse escopo, a centralidade da educação básica é postulada por organismos multilaterais (FMI, BIRD, UNESCO, CEPAL, etc.) com o intuito de desenvolver a capacidade competitiva do país, visando preparar trabalhadores e consumidores, tendo em vista a diversidade de condições sociais.

Para que esse processo se efetive, entre as preocupações evidenciadas por esses organismos, está a preparação de

professores, tornando-os aptos para o enfrentamento das precárias condições sociais postas e vivenciadas na sala de aula, o que requer o domínio de habilidades e competências capazes de garantir a resolução de problemas postos pela diversidade de condições, tanto sociais, como culturais.

A partir dessa ótica, as políticas educacionais brasileiras, acordando com as orientações desses organismos, têm enfatizado a necessidade de desenvolvimento de competências, tanto na formação em geral, como na formação de professores.

Por competências entende-se a capacidade de resolver problemas postos pela vida cotidiana, tornando-se capaz de buscar por conta própria estas soluções. Trata-se do aprender a aprender, aprender a

fazer e aprender a ser.¹

Se, à primeira impressão nos pode parecer uma idéia progressista, ao refletirmos sobre o Sujeito dessa formação podemos identificar uma tendência fortemente utilitarista, dotando os indivíduos de capacidades necessárias ao sistema, possibilitando que os mesmos adequem-se à lógica de mercado, sem a consciência da lógica subjacente à esta lógica e aos seus fundamentos.

No campo da formação de professores podemos identificar tal perspectiva ao analisarmos a tendência de formar para a prática, tendência esta presente na legislação, nas diretrizes curriculares, etc.

"O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. (...) É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza". (BRASIL. MEC, maio de 2000, p.36)

Podemos identificar, na citação acima, a tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares, o que pode se apresentar como um aspecto positivo, considerando-se a diversidade de condições e situações vivenciadas pelo professor. No entanto, a singularidade deve ser compreendida a partir de sua relação com a totalidade social. Para tanto, é necessária uma formação com uma sólida base teórica, consolidada por meio de pesquisa e de método científico de análise da realidade. Percebemos que as orientações e diretrizes para a formação de professores acabam por considerar a construção do conhecimento tendo em vista a realidade prática. Vejamos nas diretrizes o que é fruto de preocupação:

"...a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino." (BRASIL. MEC, maio de 2000, p.45) (grifo nosso)

Por competências entende-se a capacidade de resolver problemas postos pela vida cotidiana, tornando-se capaz de buscar por conta própria estas soluções. Trata-se do aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser.

Se, à primeira impressão nos pode parecer uma idéia progressista, ao refletirmos sobre o Sujeito dessa formação podemos identificar uma tendência fortemente utilitarista, dotando os indivíduos de capacidades necessárias ao sistema, possibilitando que os mesmos adequem-se à lógica de mercado, sem a consciência da lógica subjacente à esta lógica e aos seus fundamentos.

Esta abordagem nos leva à reflexão sobre o papel da teoria nas concepções de educação vigentes nas diretrizes de formação de professores. Trata-se, ao nosso ver, de defender que, mais importante que a teoria, a prática é o elemento norteador da formação do professor.

Tal compreensão se afasta da possibilidade de integração dialética entre teoria e prática, entre universal e singular.

Sabemos, no entanto, que esta concepção faz parte de uma orientação própria aos mecanismos de adequação entre formação e mercado, inerentes aos processos de formação propostos pelo Estado neoliberal e pelos interesses do capital. É fato que:

"No Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais –, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo (...) Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em



agentes da extensão – agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado –, em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento." (MORAES, 2001, p.4)

Neste campo, a formação valoriza indivíduos produtivos, adequados às necessidades de mercado, o que requer a disseminação de valores ligados às múltiplas condições de vida- de trabalho, de culturas, etc., sem que sejam evidenciadas as condições estruturais da sociedade nos quais se inserem

"Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar "democrático", no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por "atores plúrais" ou pelas "múltiplas identidades sociais". Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações –, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identida-

des encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os "atores", saem dela os "sujeitos." (MORAES, 2001, p.8)

Dentro desta ótica, MORAES ressalta ainda que

"A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva"² – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999:468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva." (idem, p.2)

A desvalorização da teoria implica em desvalorização da possibilidade efetivamente reflexiva, tendo em vista que a reflexão tomada pela ótica da prática, sem conexão dialética com a totalidade social, possibilita a tomada de decisões superficiais, imediatistas, sem a real criticidade.

A partir dessa crítica, podemos analisar as proposições do governo brasileiro com relação ao curso de Pedagogia e à formação de professores, que tornou-se pública no mês de março de 2005, como o projeto de resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). O referido projeto de resolução, ignorando um debate que vem ocorrendo há muito sobre a formação do pedagogo, impõe uma transformação do curso de pedagogia que o transforma em curso normal superior. Tal fato se caracteriza no artigo segundo (CNE, 2005), que enfatiza

Art 2º – O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:

- a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil;
- b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tal projeto ameaça a formação de profissionais com a capacidade de pensar a educação de modo abrangente, destinando ao curso de Pedagogia a tarefa de formar

profissionais sem uma sólida compreensão da realidade que os cerca, focando apenas a relação ensino-aprendizagem. No artigo terceiro podemos identificar alguns aspectos importantes

Art 3º - O Curso de Pedagogia visa à formação de licenciados que sejam capazes de:

- planejar, promover, conduzir, acompanhar e avaliar processos educativos de crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil, bem como em contextos educativos não-escolares;
- avaliar, criar e utilizar textos, materiais e procedimentos de ensino que contemplem a diversidade de seus alunos, fazendo com que eles se sintam incluídos no ambiente escolar, como individualidades e como pertencentes a diferentes grupos sociais;
- conhecer e avaliar teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais – escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras- com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada; de participar de iniciativas de apoio à vida digna de idosos, doentes, pessoas com necessidades educativas especiais, ou de crianças, jovens e adultos privados de ambiente de família e moradores de rua. (CNE, 2005) (grifos nossos)

Aqui, a função do pedagogo passa a ser a de tomar contato com a realidade, com as teorias, com a intenção exclusiva de elaborar propostas de ensino inovadoras. Tal preocupação revela a ênfase na resolução de problemas postos na sala de aula, em especial proporcionar a inclusão dos alunos oriundos de grupos sociais. Note-se que a palavra classe social é excluída, identificando-se apenas a diversidade pautada na individualidade dos alunos, o que remete à possibilidade de uma relação baseada na práxis, nas mediações entre totalidade social e as condições singulares.

A expressão do mais alto grau de generali-

zação de uma dada situação - inserida em uma etapa de evolução histórica, concreta - pode ser compreendida como universalidade. Nesse processo de generalização estão inseridos aspectos específicos, os quais podem ser compreendidos como singularidade. A mediação entre ambos refere-se à particularidade, compreendida como expressão da universalidade com relação ao singular e expressão da singularidade com relação ao universal. Isto significa dizer que a particularidade expressa o processo dialético entre singular e universal, no qual se podem captar as expressões de um no outro. O singular não existe senão na relação com o universal. Para a apreensão da singularidade é condição a identificação da universalidade. (LANDINI; ORTIGARA, 2003, p.30)

Nossa compreensão é a de que estaremos reforçando a formação de um indivíduo isolado das condições sociais em que se insere, o que se revela um erro metodológico com conseqüências desastrosas para o campo educacional e para a formação do sujeito.

Ressaltamos também que, no artigo terceiro, há a preocupação em deixar clara a atuação em ambientes não-escolares. Tal proposição revela o vínculo com instituições não escolares que, se indicam um importante espaço de atuação para os pedagogos, também indicam: a fragilidade da formação para atuar em tais instituições, dado que o curso pretende formar para o exercício em sala de aula e não para a compreensão crítica da realidade; e, por conseqüência, colocam em cena instituições não governamentais, transferindo para a sociedade, cada vez mais, a responsabilidade com educação. Em nossa compreensão a existência e responsabilidade com idosos, portadores de necessidades especiais, crianças de rua, entre outros citados no documento, deixam de ser de responsabilidade do Estado, cabendo à sociedade contemplar sua educação.

Outro aspecto que deve ser ressaltado diz respeito à duração do curso

Art. 4º – A duração do Curso de Pedagogia será a seguinte:

- I – para uma habilitação, no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de

Estágio Supervisionado em Educação Infantil ou em Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Tal proposição indica a ausência de definição com relação à duração em anos do referido curso, abrindo espaço para cursos reduzidos, tratados como cursos de formação aligeirada, tão comum em muitas instituições de caráter privado. Nesta condição, cursos de final de semana são possíveis, ainda que as condições para esse tipo de cursos sejam altamente questionáveis.

Com relação à formação do Pedagogo no sentido amplo, o bacharel em Pedagogia, o artigo sétimo aponta para uma complementação de 800 horas.

Art. 7º – O Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica.

Par. 1º – O Projeto Pedagógico da instituição deverá prever para o bacharelado pelo menos 800 horas adicionais às da licenciatura.

Par. 2º – O grau de Bacharel em Pedagogia será registrado por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia.

A primeira questão que se coloca é: que tipo de formação é possível em 800 horas? São suficientes para a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender os traços históricos da educação, de identificar as condições materiais em que se insere a educação? Ainda, o apostilamento da complementação no diploma de licenciado implicaria em nenhum interesse por parte dos educandos, dado que sua formação prioritária seria a de licenciado.

Ainda, no que se refere às habilitações, estas, ainda que historicamente combatidas por seu caráter tecnicista, refletem as necessidades de profissionais que necessariamente atuam nas instituições escolares: administradores, supervisores, orientadores não deixam de existir nestas instituições. Conforme artigo nono, que propõe sua extinção:

Art. 9º – As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes, que sejam diversas das indicadas no art. 2º desta Resolução, entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

É preciso observar que a formação do especialista tende a ser alvo de complementação, por meio de cursos de especialização, via de regra ofertados por instituições com fins lucrativos que sobrevivem de cursos desta natureza.

Tal propositura leva a cabo a tendência de transferência para instituições particulares dos cursos ofertados pelas Universidades públicas estatais, permitindo a realização de cursos em curto prazo de tempo, transferindo a formação do especialista para cursos de aperfeiçoamento, em sua maioria ofertados por essas instituições. Ainda, o documento facilita a transformação dos cursos normal superior, ofertados por tais instituições, em cursos de Pedagogia, com uma simples comunicação ao Ministério.

Art.11. § 3º – A instituição de Educação Superior que optar por transformar o Curso Normal Superior para iniciar Curso de Pedagogia, deverá informar ao Ministério de Educação sua decisão e divulgá-la amplamente, no prazo de 90 dias, a contar da data de publicação desta Resolução.

Não poderíamos deixar de retomar questões importantes para a reflexão do curso de pedagogia. Helena de Freitas, traçando um panorama histórico sobre a formação de educadores, aponta que

a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente

construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2000). (FREITAS, 2002)

A autora chama atenção para uma formação que enfatiza prioritariamente a sala de aula e afirma:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de conhecimento: da "epistemologia da prática"(idem)

Para reforçar a crítica acima apresentada faz-se necessário buscar na própria história de constituição da profissão docente elementos que nos possibilitem compreender o paradoxo com o qual nos defrontamos atualmente: demanda por estudos em nível superior e desqualificação desta formação.

Desde o momento em que a atividade docente descola-se do controle mais imediato da Igreja, buscando garantir um caráter mais técnico-profissional à atividade assim como organizar-se a partir de um ideário liberal baseado no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação. De acordo com Hypólito, 1999 o movimento de atrelar o trabalho docente ao Estado liberal fez parte da própria consolidação do sistema capitalista. Tal situação, no entanto, não garantiu ao professorado controle sobre seu processo de formação e das condições de trabalho às quais se submete cotidianamente. O processo de profissionalização traz consigo contradições com as quais a categoria docente teve e tem que enfrentar.

À despeito de romper com poder da Igreja e das comunidades próximas, submete-se agora às políticas traçadas pelo Estado empregador cuja ingerência aumenta continuamente. Ou seja, quanto mais avança o aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola mais necessário se torna o controle sobre o processo de formação dos professores e das suas

reais condições de trabalho.

Com relação à formação, a análise das proposições apresentadas pelos "órgãos competentes" já aponta para uma desqualificação da formação. Tal desqualificação, no entanto, deve encontrar respaldo nas objetivas condições de trabalho dos professores. Neste sentido, a bibliografia especializada nos permite apresentar um quadro sobre o processo de proletarianização do trabalho docente que deve ser lido como complementar ao processo de profissionalização que, por sua vez, prevê o controle sobre a formação.

A proletarianização do professor começa onde se inicia o processo de profissionalização

... à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos. (HYPÓLITO, 1999: 21)

Faz parte, portanto, da dinâmica entre profissionalização/proletarianização as mudanças com relação ao sentido da autonomia profissional. Se antes o professor estava submisso principalmente aos valores que deveriam norteá-lo, hoje submetete-se a uma rotina de trabalho pensada e organizada por um sistema complexo, suas atividades já estão traçadas em pormenores, que lhe restam poucas tarefas nas quais

poderá tomar suas próprias decisões.

Ressalta-se, neste sentido, que a divisão do trabalho perpassa também a atividade docente. Sá (1986) retoma as discussões acerca da passagem do professor artesão ao trabalhador parcelar da educação argumentando que a partir da subsunção real do trabalho docente à lógica do capital este se torna cada vez mais sujeito à proletarianização.

Apple (1995) aponta como fundamental característica do processo de proletarianização à intensificação do trabalho docente. A intensificação se dá em vários níveis e afeta a qualidade do trabalho do professor quando este gasta um tempo cada vez maior com atividades secundárias e deixa de lado atividades fundamentais ao ser professor – estudo, leituras extra curriculares, tempo e disposição para reuniões pedagógicas, grupos de estudo, formação continuada – e, muitas vezes, o professor analisa o seu excesso de atividades como um termômetro do seu crescente grau de profissionalismo.

Assim cabe-nos argumentar que o trabalho docente não mais se diferencia em sua tendência à exploração dos trabalhos executados nas fábricas, nos escritórios, enfim está submetido à lógica do capital, ainda que não seja produtor de mercadorias, e neste sentido sofre os constrangimentos relativos à extirpação da ciência do trabalho do trabalhador. Ou seja, este é o mais fundamental fator que orienta, não sem resistências, a lógica do desenvolvimento das profissões: a formação do trabalhador coletivo. Tal concepção de

trabalhador tem em sua raiz a divisão do trabalho, a separação entre concepção e planejamento, total falta de autonomia no desenvolvimento de sua atividade e, ao pensarmos no professor percebemos que, para submetê-lo à estas condições foi preciso "desmanchar" o quadro de referências da formação do intelectual ao qual o professor se identificava. Para enquadrar o novo profissional foi necessário trazê-lo para a tutela do Estado, organizá-lo a partir de uma política única de formação, carreira e atividades a serem executadas pois, quanto mais a sociedade se complexifica, mais importante passa a ser o papel da educação e, portanto, de seus profissionais. Se a proletarianização do trabalho docente é uma realidade posta pelo desenvolvimento das forças capitalistas seu contraponto é, justamente o de aproximar as consciências dos trabalhadores da educação em relação à classe trabalhadora como um todo. Ou seja, o professor que durante muito tempo tinha como referência de formação aquela dispensada ao intelectual; distinguia-se do trabalhador industrial, além de realizar trabalho imaterial, por manipular teorias, fórmulas, hipóteses e idéias, detinha uma certa autonomia para estabelecer rotinas de trabalho, permanecendo sob sua responsabilidade a produção, transmissão e assimilação da relação pedagógica; ou seja, não haviam elementos suficientes para se perceberem trabalhadores. A partir do momento em cada item daqueles acima apresentados foi paulatinamente sendo substituído, criaram-se as condições concretas e objetivas para a inclusão da categoria dos professores na classe trabalhadora, o que significa um grau mais elevado de consciência da vivência concreta das relações sociais.

Não podemos deixar de destacar que ao longo das últimas décadas foi possível observar que, frente ao processo de proletarianização, a formação inicial e mais tarde a formação continuada foi tomada pela responsabilidade de resgatar a autonomia perdida. Neste caso, podemos perceber como as organizações da sociedade civil voltadas à educação lançaram mão da bandeira da formação, como forma de resistência e de enfrentamento às condições objetivas postas. Não nos furtamos de reforçar que quanto mais sólida for a formação dos futuros professores mais condições teremos de enfrentar teórica e

Assim cabe-nos argumentar que o trabalho docente não mais se diferencia em sua tendência à exploração dos trabalhos executados nas fábricas, nos escritórios, enfim está submetido à lógica do capital, ainda que não seja produtor de mercadorias, e neste sentido sofre os constrangimentos relativos à extirpação da ciência do trabalho do trabalhador



praticamente as degradantes condições de trabalho, no entanto, "considerar a formação como alternativa para a luta contra a proletarização docente pode nos levar a assumir uma postura idealista, descolando a formação do quadro geral das condições postas na sociedade." (ABREU e LANDINI, 2003: 23).

A formação em nível superior, neste sentido, responde a uma demanda histórica do processo de formação do professor e, neste sentido, sua implementação deve ser vista como avanço no processo de profissionalização. No entanto, as análises acima procuraram mostrar as contradições que permeiam este processo: eleva a exigência do grau de ensino – aligeira a formação; passam-se mais anos no sistema de ensino – o conhecimento científico cede lugar aos saberes indistintos; o trabalho do professor perde o caráter de trabalho intelectual – a formação deve ser contínua. Enfim, contradições que expressam "a lógica da sociedade posta que, a fim de garantir a aparência de acesso democrático aos processos educacionais, o faz resguardando para um grupo restrito, a formação científica e acadêmicas sólidas. Ainda neste sentido, é possível constatar que há contradições nos pressupostos que indicam a valorização deste profissional – ideologia do profissionalismo (cf. POPKEWITZ, 1997) - ao mesmo tempo que contém os elementos que poderiam, no cotidiano da escola, contribuir para a perda de controle do docente sobre seu trabalho" (ABREU, LANDINI E MONFREDINI, 2005:11).

- 1 Conforme as orientações presentes nas diretrizes curriculares de formação de professores do ensino básico. (BRASIL. MEC. maio de 2000)
- 2 Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de "competências". Na prática reflexiva, a "reflexão" prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção faz-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica. Como indica Burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem (Burgos, BURGOS, R. N. B. • The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers: a Mexican Example, International Review of Edu-



A desvalorização da teoria implica em desvalorização da possibilidade efetivamente reflexiva, tendo em vista que a reflexão tomada pela ótica da prática, sem conexão dialética com a totalidade social, possibilita a tomada de decisões superficiais, imediatistas, sem a real criticidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL.MEC. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, DF, maio de 2000
- FREITAS, Helena Costa Lopes de Formação de professores no Brasil: 10 anos de debate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. vol.23 no.80 Campinas Set. 2002. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso
- LANDINI, S.R., ORTIGARA, V. Pesquisa em educação: buscando superar a imediatividade da relação sujeito-objeto. *Quaestio*. Ano 05, n. 1 maio 2003, pp.27-54
- MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001.
- HYPÓLITO, A. M. A constituição histórica do trabalho docente
- SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cad. Pesq.*, São Paulo (57): 20-29, maio 1986.
- ABREU, C.B.M. & LANDINI, S.R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. *Quaestio*. V.1, n.1: 17-26, maio 1999.
- APPLE, M. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ABREU, C. LANDINI, S. MONFREDINI, I. Profissão docente: algumas reflexões sobre a formação para o trabalho e práticas curriculares. 2005 (no prelo).
- POPKEWITZ, T.S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- EVANGELISTA, O. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. IN. MORAES, M C M (org.) Iluminismo às avessas - produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- HYPOLITO, A.L.M. A constituição histórica do trabalho docente. IN
- HYPOLITO, A.L.M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- cation, 45 (5/6).
- November, pp. 461-478 apud MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação.
- Revista Portuguesa de Educação
- Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001, p. 467).
- 3 De acordo com Evangelista, 2003, os projetos de formação do magistério em nível superior, no Brasil, antecedem os anos 1920.

Lei 10.639 - A Escola resgatando sua responsabilidade com o povo negro



Mãe Preta | 1927 | Lasar Segall

Para compreendermos a necessidade da Lei 10.639 que altera a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, instituindo no currículo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, precisamos previamente conhecer como se dá a relação da sociedade com a prática da discriminação e como esta se apresenta na esfera da consciência coletiva.

Nesta perspectiva, nos obrigamos a recuperar a lógica que ampara as relações raciais no Brasil. Para esta tarefa nos utilizaremos da análise do mito da democracia racial, que apresenta-se como um conjunto de "idéias que representa a rejeição dos valores de matriz africana, acrescido da negação do racismo ao mesmo tempo que se funde ao ideal do embranquecimento a partir da simbologia da morenidade, da miscigenação, da atitude cordial e hospitaleira do brasileiro" (SANTOS. 2005. p. 47)

Entre os ingredientes que definem o mito da democracia racial, estão as argumentações que tentam responsabilizar o negro, defendendo que estes são racistas e se auto discriminam. O que a sociedade não considera quando tece este tipo de concepção é que se identificar como negro no Brasil, é identificar-se com a possibilidade eminente de fracasso. "Ser negro causa asco e dor, como o ser humano faz de tudo para fugir do que lhe causa dor, acontece uma negação de sua própria identidade. É melhor ser um negro de alma branca (um

negro inserido, aceito) um mulato ou qualquer outra coisa que ser excluído". (PAULA. 2005. p. 92). Tanto que a pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, no ano de 2003, intitulada: "Racismo no Brasil: percepção da discriminação e do preconceito racial no século XXI" indica que a terceira doença que mais acomete a população negra é justamente a depressão, enquanto resultado dos danos emocionais e psicológicos causados pelo racismo.

A sociedade brasileira desenvolveu na



Encharcados pela lógica da democracia racial localizamos dois extremos: de um lado a não identificação do negro com sua história e cultura e do outro a negação do racismo por parte da sociedade

mentalidade coletiva uma particularidade, denominada como discriminação de marca. Neste sentido quanto mais próximo na escala cromática estiver a cor da pele do indivíduo, mais discriminação este indivíduo irá sofrer. Diferente do que ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, onde desenvolveu-se, por conta do processo histórico, o preconceito de origem, em que a prática da discriminação independe da tonalidade da pele mais clara ou mais escura, o que define o pertencimento a etnia negra é sua origem.

Mais um vestígio da presença e de como o mito da democracia racial age na consciência coletiva brasileira é o resultado apresentado por esta mesma pesquisa, quanto à identidade racial, o questionamento elaborado pela Fundação buscava saber a ascendência racial dos entrevistados. Destes, 78% se auto definiram de ascendência brasileira e apenas 1% africana. Estes dados se mostram no mínimo contraditórios se considerarmos que a população negra no Brasil está na casa dos 46%. Com relação à percepção do racismo, a pesquisa indagou se no Brasil esta prática existe. Oitenta e Nove por cento dos 5.003 entrevistados, responderam que sim; contraditoriamente, quando questionados se já praticaram o racismo, apenas 4% dos não brancos assumiram tal postura.

Encharcados pela lógica da democracia racial, localizamos dois extremos: de um lado a não identificação do negro com sua história e cultura e do outro a negação do racismo por parte da sociedade.

Para analisarmos e vincularmos nossa argumentação com a Lei e a necessidade de formação de professores para sua implementação, recorremos ao contexto histórico no qual se desenvolveu o Brasil e a participação da população negra neste processo.

Neste sentido, o Brasil, fundamentado na lógica capitalista e amparado por uma estrutura oligárquica, latifundiária e escravista, lança no período colonial as bases para sua dinâmica de desenvolvimento, e dominação dos povos não brancos. Confinados a uma condição subumana, os africanos buscaram na essência de seu cotidiano forças para traçar seus próprios caminhos, deparando-se com um limite concreto, como aponta Cardoso: "as sangrentas revoltas populares ocorridas durante o período regencial (1831/1840), encerraram com suas derrotas, a impossi-

bilidade de expansão da cidadania aos descendentes dos povos não europeus..." (CARDOSO, 2005, p. 41)".

Esta formatação representará um dos problemas centrais perante a inevitabilidade do fim da escravidão: de um lado a dependência da economia com relação ao trabalho compulsório, de outro, o papel social do negro estigmatizado pelo imaginário coletivo. Diante deste conflito "... uma nova agência produtora de 'verdades' foi ganhando espaço. Angustiadados, intelectuais encontraram na ciência um paradigma diferente de verdade, instituidora de uma mecânica de poder, centrada em dispositivos de disciplinarização e, consequentemente de exclusão." (CARDOSO, 1997, p. 42). A partir de então, estas idéias passaram a explicar as contradições da sociedade brasileira. Entram em cena autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, definindo os negros e mestiços como apáticos, menos inteligentes, desequilibrados e propondo o branqueamento da população a fim de apagar a herança negativa da população negra.

Durante décadas estas idéias povoaram a prática e o pensamento do povo brasileiro, porém pesquisas realizadas nos últimos dez anos, apontam que biologicamente não existem raças superiores ou inferiores, o

que existem no máximo são grupos humanos diferenciados, mas todos pertencente à raça humana. E como afirma o professor Kabengele Munanga (1996), as raças existem e definem a aceitação ou não dos indivíduos pela sociedade. Neste sentido, Paula argumenta: "O Brasil precisa aprender a olhar e ver o Brasil, e entender que nem tudo que é invisível aos olhos é invisível ao coração. Não vejo os átomos ou o ar, as células, mas eles existem e estão aí. E preciso considerá-los para aprender a interagir com a realidade". (PAULA, 2005, p. 93)

Paula nos lembra também que hoje a grande maioria das pessoas não se condiz pela ciência, mas pelo sendo comum. Assim, ao adentrarmos no ambiente escolar logo encontramos todos os preconceitos presentes na sociedade, como numa microesfera que reflete a imagem da macro. Estes preconceitos não se apresentam somente de forma individual, mas na forma institucionalizada da discriminação, que de tão presente, de tão naturalizada, passa a fazer parte das práticas cotidianas das instituições, considerando que estas organizações sejam públicas ou privadas, não se caracterizam enquanto meras abstrações, mas materializam-se nas atitudes preconceituosas das pessoas, seja de for-

ma direta ou velada.

No Brasil o conceito de racismo institucional configura-se enquanto: "política de negação do racismo e desvalorização das referências da cultura de matriz africana praticadas cotidianamente pelos profissionais da área do trabalho, da saúde, educação, segurança pública, indústria do entretenimento e outras que realizam uma mediação comprometida com o racismo e, conseqüentemente, neutralizam a interação social ascendente da população negra". (SANTOS, 2005, p. 50).

A mesma pesquisadora reafirma o conceito apoiando-se na experiência inglesa,

que define esta postura política diante do contexto de discriminação. Neste sentido racismo institucional é concebido como: "fracasso coletivo de uma organização para promover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagem à pessoa" (SAMPAIO, 2003, p. 80)

A sociedade brasileira ainda reforça uma ideologia de inferioridade em relação

aos negros, mesmo eles representando grande parte da população. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas, aproximadamente 73 milhões de pessoas.

Essa prática racista elegeu um padrão europeu de cultura, beleza e estética, negando e inferiorizando o grupo negro. As experiências negativas que as crianças negras sofrem com esse modelo de sociedade discriminatória fazem com que elas construam uma imagem negativa de si mesmas. Rejeitando suas raízes étnicas.

Portanto quando a criança negra chega a escola, ela traz consigo sérias indagações em relação ao seu pertencimento racial. E como muitos professores trazem introjetados em si mecanismos e uma série de posturas que são racistas e autoritárias, a escola vai ter dificuldade em responder de forma favorável a essas indagações.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O Presidente da República faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003;
182º da Independência e 115º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristóvam Ricardo Cavalcanti Buarque

"Nas escolas públicas, onde os negros são maioria, os instrumentos utilizados para avaliar índices de aprendizagem e desempenho dos alunos e os dados coletados vêm perpetuando um discurso sobre a evasão e a repetência, que atribuem a responsabilidade desses resultados aos alunos e professores. O mais agravante deste quadro é o processo de estigmatização resultante dessas análises, que identificam a incapacidade dos alunos negros em aprender e a falta de compromisso dos professores em ensinar, isentando, assim, o Estado, de sua responsabilidade, e tirando o foco da discussão em torno do modelo de educação que não contempla a diversidade humana". (NASCIMENTO, 2005, p. 28)

A desigualdade racial na escola tem se mostrado evidente. Todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrados nela, cujo papel deve ser a instrumentalização dos cidadãos para viver na diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito. Mas, na prática, ela acaba reforçando o racismo e outros preconceitos.

Para que a educação democrática se concretize, devemos priorizar a efetivação da implementação da lei 10.639/03, buscando a construção de uma visão multirracial no âmbito escolar e de forma mais ampla no conjunto da sociedade.

Para tanto, contamos com a participação do Estado não só na promulgação, mas

na efetiva implementação da Lei, oferecendo formação continuada, não nos moldes atuais, com limitação no número de vagas e sujeito a sorteios, mas por meio de uma política que contemple todos os profissionais comprometidos com as necessárias transformações que queremos ver realizadas em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, a formação dos professores para trabalhar a questão étnico-racial deve vir simultaneamente com o conhecimento da história da África e a sua relação com a identidade e cultura brasileira. Essa formação levará os professores a interagirem e participarem da história percebendo que somos uma miscigenação e nossa história está arraigada na cultura africana.

Apesar das contradições, as instituições de ensino ainda apresentam-se como espaços de produção e divulgação de conhecimentos, principalmente para os educandos da classe trabalhadora, que não tem contato com outras oportunidades. Neste sentido a lei 10.639 é um instrumento importante que poderá desencadear ações mais efetivas visando fundamentar as práticas pedagógicas cotidianas no trato das questões raciais.

O estudo da história e da cultura africanas, assim como a luta e a contribuição do povo negro para a formação do Brasil, nos situa enquanto brasileiros frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos. Aí está a dupla responsabilidade dos professores conhecerem a história da África, pois ela e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, porque não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos? Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles. (OLIVA, 1999, p. 454)

Historicamente, observamos no Brasil a não polarização da classificação racial, contudo verificamos "mal entendidos" a partir do conflito entre brancos e negros por igualdades de direitos, respeito mútuo

e acesso aos bens socialmente produzidos. Este comportamento se dá pela desinformação sobre aspectos da cultura negra: religião, saúde, música e de nossa própria história responsável pela identidade da nação brasileira. Neste sentido, o ensino da história e da cultura africana nas escolas contribuirá para o rompimento com a ignorância e a lógica eurocêntrica que fundamentou a prática educativa em nosso país.

O reconhecimento, a valorização da diversidade brasileira, a história vista dos dois lados, a trajetória histórica e a cultura do povo negro são essenciais para a prática pedagógica em sala de aula e para a construção de uma forma dinâmica de trabalhar a questão racial. Edificar de forma qualitativa "esta identidade" ajudará também aos alunos negros que, ao longo do tempo, vem sendo ensinados a negar sua identidade racial. Nessa perspectiva, aprender e ensinar a história da África, é reconhecê-la como o berço da civilização mundial, saber que somos herdeiros de uma cultura riquíssima e nos instrumentalizar deste conhecimento para quebrar o silêncio que impera nas relações

raciais no cotidiano escolar. Porém não basta somente o interesse do professor em implementar a lei 10.639/03 e procurar se capacitar para conhecer a história da África. É essencial que esses façam uma auto-análise e autocrítica sobre valores e conceitos racistas que trazem interiorizados dentro de si sobre a cultura negra e seu povo.

Paulo Freire nos lembra que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" e se não podemos resolver todas as situações de desigualdades e exclusões, podemos utilizar o espaço escolar para arquitetar as transformações que se fazem necessárias. Nesta perspectiva, este é um espaço de construções e desconstruções, construção da pedagogia multirracial, que compreende o respeito, a tolerância e a solidariedade e desconstrução dos mitos, dos medos, dos preconceitos e do racismo institucional. Há cinco séculos a escola brasileira vem cumprindo um papel social determinado pela classe dominante, a lei 10.639 expressa-se enquanto resultado da luta do movimento negro e representa a possibilidade dos "oprimidos" reverem sua história e redefinirem seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SANTOS, Genivalda. SILVA, Maria Palmira da. Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. Escola Plural: A diversidade está na sala. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Ivan Costa. ROMÃO, Jeruse. Negros e Currículo. Santa Catarina: Núcleo de Estudos Negros, 1997.
- SAMPAIO, E. O. (2003) "Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil". Revista Internacional de Desenvolvimento Local, vol. 4, nº 6, mar, p. 77-83.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. O grande Zimbabwe, (Schmidt, 1999:182)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia Da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mec, 2004.
- MUNANGA, Kabengele (Org). Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- UNESCO (1978). A Escola e a Educação Moral.
- MATTOS, Hebe Maria (2003). "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil". *In* M. Abreu & R. Soihet, Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Caixa da Palavra FAPERJ, p. 127-136.
- SCHMIDT, Mario (1999a). Nova história crítica, 6ª série. São Paulo, Nova Geração.

Márcia Barbosa Soczek¹

A educação infantil e o seu contexto histórico



Roda | 1942 | Milton DaCosta | detalhe

A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional como primeira etapa da educação básica, retoma e intensifica discussões dos diversos segmentos da sociedade (pais, professores, funcionários, pesquisadores...) que anseiam pela democratização deste nível ensino.²

A luta pelo direito da criança à educação de qualidade vem sendo travada historicamente através de fóruns, congressos, encontros e movimentos organizados e instituições públicas. É através dessas organizações que a sociedade passa a exigir do Estado políticas educacionais que priorizem a educação de 0 a 6 anos.

Como exemplos, podemos citar a cria-

ção em Florianópolis do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, composto por docentes e alunos do curso de graduação e pós-graduação do Setor de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, o MEI (Movimento em Defesa da Educação Infantil em Curitiba), o Grupo de Trabalho do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal - que vem realizando reflexões e proposições para a Educação Infantil no Estado do Paraná - e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.

Mas como a população dos filhos da classe trabalhadora tem sido atendida?

Desde a sua implantação, a Educação Infantil esteve dividida em sua oferta entre a educação assistencialista das creches para os filhos dos trabalhadores e os jardins de infância e como espaço de socialização, para as crianças das classes mais abastadas.

A educação assistencialista, em sua vertente higienista, constituiu-se a partir de forte influência dos médicos no atendimento a primeira infância, com o objetivo de proteger as crianças pobres e evitar a disseminação de epidemias através de instituições, onde o principal enfoque estava no combate à fome e à mortalidade infantil. Desse modo, as primeiras instituições de

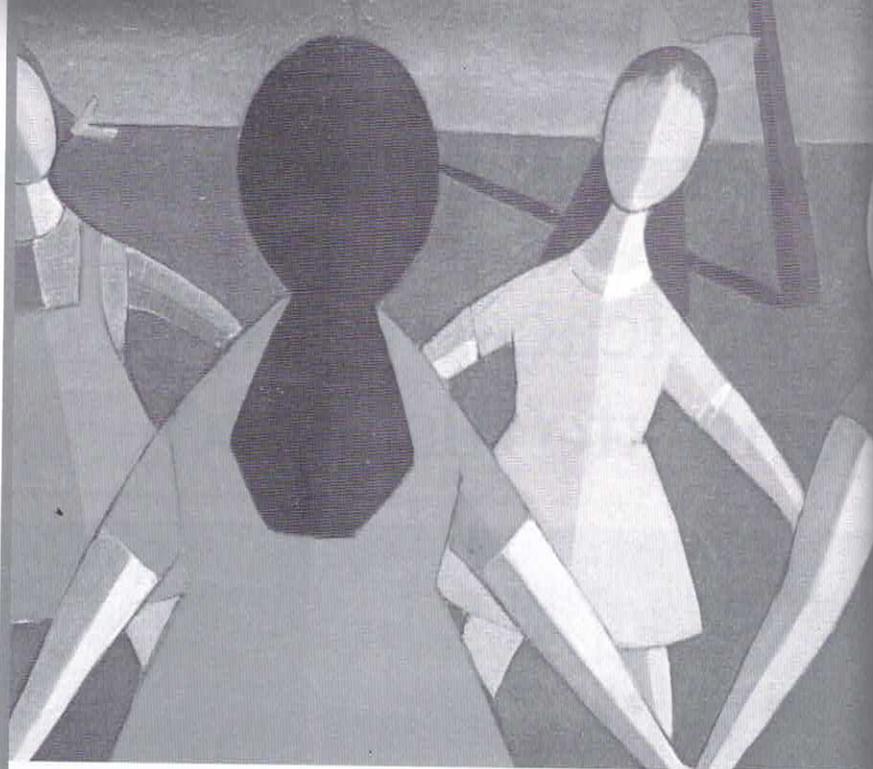
atendimento às crianças da classe trabalhadora foram implantadas por médicos. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro - 1899 - fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho é um exemplo da influência médica na história da Educação Infantil.³

Surgiram, também nesta época, as instituições vinculadas ao trabalho feminino nas fábricas, com o objetivo de compensar a ausência das mães e manter os filhos próximos ao trabalho das mulheres. A implantação das creches decorre do movimento que dissemina as reivindicações dos Congressos de Assistência à Infância que acontecem no Brasil e na Europa. A creche da Companhia de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro criada em 13 de novembro de 1899 é um marco na história das creches para os filhos dos trabalhadores.

Também no século XIX, encontramos os primeiros registros de jardins de infância, no âmbito privado, para a classe burguesa. Estas instituições teriam a finalidade de estimular o desenvolvimento das crianças e promover sua socialização. Nesses espaços a oferta da Educação Infantil foi influenciada pelas idéias de Froebel, discípulo de Pestalozzi, que criou o primeiro jardim de infância (Kindergarten) na Alemanha em 1837.⁴

Outra função ocupada por esta etapa da educação básica aparece no século XX quando a pré-escola - geralmente pensada para as crianças de 4 a 6 anos - é mais difundida e o atendimento pré-escolar aparece como a solução para os problemas imediatos da educação, pois a pré-escola tem como função preparar as crianças para as primeiras séries do ensino fundamental. KRAMER (1991 p.13) descrevem esse processo histórico da educação infantil:

O contexto histórico desse atendimento tem revelado, ao longo do tempo, uma divergência de ênfase no que se refere às funções da pré-escola. Inicialmente, o atendimento proposto às classes populares foi médico e sanitário; em seguida, passou a incorporar o aspecto nutricional e social e só mais recentemente incluiu uma preocupação educacional. Essas funções, por um lado, acompanham as profundas transformações sociais que os países em desenvolvimento vêm enfrentando e, por outro, são influenciadas pelas descobertas da psicologia e da pedagogia modernas, no que se refere ao



Como construir a autonomia e a cidadania se as crianças não possuem acesso ao seu direito de ser criança?

processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na legislação brasileira, até 1998, predomina a idéia de educação assistencial, pois a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade esteve compreendida como uma ação social, somente na Constituição atual é que percebemos uma mudança de concepção ao atendimento de zero a seis anos e a inclusão desta faixa etária como parte da educação. Como podemos verificar:

“Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art.211 - Parágrafo 2º - Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.”

Em 1998, com a forte mobilização nacional em busca de conquistas sociais, a Constituição avança no que corresponde a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, ainda que não obrigatória. Esse fato pode ser retratado da seguinte forma:

A Constituição de 88 tem sido considerada um marco para a área de educação infantil pelo fato de ser uma lei que prevalece sobre as demais e que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em

creches e pré-escolas. Pela primeira vez uma constituição brasileira inclui no Capítulo de Educação (Artigo 280, inciso IV) “o atendimento em creches e pré-escolas” como dever do Estado e direito da criança de 0 a 6 anos, criando para o sistema educacional uma obrigação de responder a esta nova responsabilidade: a de conferir às instituições que atendem crianças pequenas um caráter educacional. (Cerisara, 1999, p.19)

A partir dessa Constituição, vários instrumentos legais foram criados com a intenção de garantir os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 aos 6 anos dentre os quais pode-se destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - (DCNEI/99).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas em 1999, através da resolução CEB 01/99, com a intenção de regulamentar a educação de 0 a 6 anos em sua estrutura e funcionamento.

Estas Diretrizes instituem normas para a Educação Infantil que deverão ser seguidas em todo o território nacional, definindo os princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, a especificidade da relação entre cuidar e educar na organização pedagógica, a formação dos pro-

fissionais que trabalham na Educação Infantil e os aspectos físicos - condições estruturais e físicas - que devem possibilitar um bom desenvolvimento da criança.

Esse documento foi construído com a colaboração e o parecer de pesquisadores da área com o objetivo de garantir condições necessárias para a efetivação da educação de 0 a 6 anos. Muitos avanços foram apresentados neste documento, porém, é preciso contextualizar a realidade das Instituições de Educação Infantil, como essa lei foi regulamentada nos Estados e Municípios e quais os avanços conquistados.⁵

Apesar da aprovação legal dos diferentes documentos acima citados, registrando a importância da educação infantil para o desenvolvimento da infância, as creches e pré-escolas ainda precisam de grandes avanços no que se refere à ampliação do atendimento, a política de qualificação e formação dos professores e melhores condições de trabalho.

Outro aspecto essencial para a construção da identidade da educação infantil é a necessidade da organização de propostas pedagógicas adequadas que respeitem a relação indissociável entre o cuidar e o educar que deve estar presente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e que são indicadas nas diretrizes curriculares.

Muitas propostas educacionais se apresentam como a solução para os problemas deste nível de ensino, mas desconsideram a discussão essencial que está vinculada às necessidades plenas do desenvolvimento infantil. Os aspectos da alimentação, da higiene e do bem estar das crianças de 0 a 6 anos, elementos importantes quando se pensa no atendimento integral para crianças, não são respeitados.

O processo de terceirização do serviço da alimentação nas instituições educacionais públicas, que vem sendo implantado desde os Centros Municipais de Educação Infantil, aponta para uma realidade perversa, pois não respeita o elo afetivo e educativo que o momento da alimentação pode proporcionar para a infância. A merendeira, todo o vínculo e o relacionamento das crianças com os diferentes profissionais do espaço pedagógico são trocados por uma alimentação "industrial" desrespeitando a relação entre o cuidar e educar.

A insistência em manter os termos educar e

cuidar, como já foi dito anteriormente, relaciona-se ao percurso histórico das creches e pré-escolas no Brasil. A análise do histórico dessas instituições e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu e ainda hoje se defende, uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas consideradas como pedagógicas. Essa interpretação reducionista do pedagógico acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas. Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança, como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer por muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil. (CERISARA, 1999, p.16)

A realidade acima demonstra o quanto as Políticas Públicas pensadas para a educação podem estar comprometidas com interesses econômicos e de mercado, impedindo avanços significativos na oferta e na qualidade.

Na perspectiva de direcionar o trabalho Pedagógico da Educação Infantil, o Ministério da Educação em 1999, lança os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Composto por três volumes bastante extensos (volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo), porém este material é muito questionado e criticado na área da Educação Infantil, pois, seus textos embora apontem para o cunho pedagógico deste nível de ensino, não abordam as diferenças concretas existentes no Brasil para a implantação de suas proposições.

No início da organização deste material, pois, na versão preliminar do documento, os especialistas da área já apontavam nos Pareceres enviados para o MEC a preocupação com a produção de

um referencial único. Cerisara (2000, p.43) afirma que " Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato da educação infantil não possuir um documento como este não era a ausência ou a falta, mas sim a especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas."

Além das questões acima citadas, outras dificuldades podem ser encontradas na implantação dos Referenciais Curriculares para a Educação infantil tais como: as diferenças sociais, políticas e econômica dos Estados e Municípios, a falta de acesso à educação infantil, a precariedade da formação de seus profissionais, a falta de adequada estrutura física, a inexistência de financiamento para esta Educação.

Para superar as funções assistencialistas e preparatórias do pré-escolar, que por muito tempo fizeram e fazem parte da educação de 0 a 6 anos e possibilitar a implantação de uma Política Educacional para a Educação Infantil que vise o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos e a democratização deste ensino, hoje ao pensar na educação Infantil e suas propostas pedagógicas nos referimos à expressão "cuidar e educar".

Foi nesse sentido que pesquisadores da área da Educação Infantil escolheram o termo inglês *educare* - que significa educação e cuidado ao mesmo tempo - para melhor traduzir a preocupação com a educação das crianças de 0 a 6 anos. Como não temos, em português, o sentido destas duas palavras em uma só, foi feita a opção pela utilização da expressão "educar e cuidar" para estabelecer a especificidade do atendimento à primeira infância.⁶

Para a construção e elaboração de um trabalho pedagógico, nesta perspectiva, é preciso que os profissionais da educação infantil tenham pleno conhecimento sobre as implicações desta expressão, pois, quando se propõe a relação direta e unitária da expressão "cuidar e educar" é porque a criança pequena tem a necessidade e o direito de ser cuidada e educada de forma a priorizar todos os seus aspectos: sociais, afetivos, físicos, emocionais, intelectuais, etc. e é seu direito também ser compreendida enquanto sujeito de sua história, com a sua cultura e suas especificidades.

Por que o desafio da educação infantil é o desafio de trabalhar hoje pela construção da cidadania? Porque a criança não pode mais ser considerada como um não adulto, o quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda não é! Ao contrário, ela deve ser percebida como sujeito social, pessoa, gente, cidadã que, como tal, é determinada pelos aspectos históricos, econômicos, políticos e socioculturais do meio em que está inserida. (KRAMER, 1995, p. 121)

Porém como fica esta autonomia, já que a distribuição das crianças nas instituições acontece por um recorte etário e pela possibilidade de ampliar espaços sem infra-estrutura adequada?

Como construir a autonomia e a cidadania se as crianças não possuem acesso ao seu direito de ser criança? As escolas de ensino fundamental, por conta das políticas educacionais de alguns municípios, acabam por receber as crianças de quatro a seis anos em espaços que não priorizam o brincar, a socialização, a sua especificidade física, emocional e cognitiva. Muitos dos profissionais que trabalham nestes espaços não possuem uma formação continuada que possibilite o conhecimento desta etapa da educação e sua especificidade, pois é com uma criança real que este professor vai trabalhar e isto precisa ser estudado com toda a Rede Municipal de Ensino.

A partir da criança real e não daquela estereotipada pela sociedade que a exclui, quando não dá acesso ao direito a Educação, Saúde, Alimentação, Moradia e lazer, conhecer esta realidade é crucial para exigir do poder público a Educação Infantil como direito da criança e da sua família.

Conceber a criança como ser social que ela é significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto. (Kramer, 1986,p.79)

As diferentes formas de conceber o mundo, a sociedade, as relações de produ-

ção material, a educação, o professor e a infância vão definir as Políticas Educacionais que historicamente, se traduzem nas propostas de trabalhos com a infância. São estas condições concretas que fizeram e fazem até hoje, em nossa sociedade, a implantação de duas formas de conceber o atendimento à infância: uma destinada às elites e outra direcionada à educação compensatória voltada para a classe dos que vivem do trabalho.

Partindo do princípio que existem condições e vivências diferentes nesta sociedade dividida em classes sociais, não podemos compactuar com a Política Privatista da Educação, portanto lutamos para que as crianças tenham acesso a Educação Infantil Pública de qualidade.

- 1 Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. Mestranda em Educação pela UFPR. Pedagoga na RME. Diretora do SISMMAC.
- 2 LDB - 9394/96, Título IX - das Disposições Transitórias: Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. IV-§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço.
- 3 Kuhlmann Junior, Moysés. Infância e Educação Infantil : uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.23.
- 4 Rizzo, Gilda, Educação Pré-Escolar - 5 ed. Ed. Francisco Alves, 1989
- 5 Mazzilli, et al., As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" e os Projetos Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil,
- 6 Cerisara, Ana Beatriz, Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Educação Infantil - Temas e debates -, Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis- Editora da UFSC, , p.11-21, julho - dezembro 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APP - Sindicato, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, LDB 9394/96, Curitiba, (APP- Sindicato, CUT-CNTE), junho de 1997.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília:
- CERISARA, A. B. A pré-escola em questão. Perspectiva (Florianópolis), n. 2, p. 71-83, jan/jun. 1984. Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- _____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
- _____. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil a partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras Aproximações, p. 19- 49, In: Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 022 de 17 de dezembro de 1988. Dispõe parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora: Regina Alcântara de Assis.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01/99 de 07 abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- KRAMER, S. O papel social da pré-escola publica: contribuições para o debate. In: SOUZA, S. J. e KRAMER, S. Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, p. 49-58, 1988.
- _____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.140 p.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educação pré-escolar no Brasil: exposições e congressos patrocinando a "assistência científica". São Paulo : 1990. Mestrado - PUC-SP.
- _____, M. Infância, História e Educação. In: Reunião da ANPED (Sessão Especial: História da Infância e Educação), 20, set. 1997.
- MAZZILLI, et al., As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" e os Projetos Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, 24ª Reunião Anual da ANPED, GT7 - EDUCAÇÃO INFANTIL 2001, Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001> acesso em 23/06/2003

Márcia Maria da Silva*

Educação Profissional e Formação Humana

Apresentação

A análise das relações entre formação humana e educação profissional na sociedade brasileira deve tomar como ponto de partida à realidade educacional brasileira a partir de 1909¹ quando esse tema passa a ser trazido a discussão, bem como, os impasses e desafios que lhe foram sendo postos no decorrer das décadas subsequentes.

Portanto, pretendemos aproveitar esse espaço para realizar algumas considerações sobre o tema à luz das contradições da sociedade capitalista.

Educação Profissional e formação Humana: algumas considerações sobre seus impasses e desafios

O homem, a sociedade e o mundo em que estamos inseridos não se encontram prontos e determinados. Apesar da hegemonia conquistada há séculos pela sociedade capitalista esta sociedade é crível de transformação. No espaço desta sociedade complexa, burocratizada e contraditória, que o homem se faz homem, ele a produz e é por ela produzido. É também nesse espaço que se desenvolvem os processos de formação humana.

O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implica investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir em parte desse trabalho. (RAMOS, 2001, p.26)

Neste espaço social contraditório, a formação humana, entendida como formação de cultura geral, humanística, que equilibra de modo justo o desenvolvimento da



O pintor ao luar | 1917 | Marc Chagall | detalhe

capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual², longe de ser entendida como um processo através do qual o homem se ajusta às relações sociais a ele determinadas, deve ser entendida como um processo no qual o ser humano pleno é capaz de perceber a sua realidade e transformá-la, ou seja, como um processo através do qual o ser humano é capaz de criar e recriar a sua história.

Nesta perspectiva, uma educação "desinteressada"³ contém essa possibilidade de transformação, na medida em que pode possibilitar a intervenção individual e coletiva dos sujeitos na construção de uma nova sociedade.

A concepção de educação expressa pela pedagogia capitalista separa formação humana e educação profissional, pois, apesar de toda a retórica da necessidade da educação para o trabalho seu caráter formativo é questionado, pois acaba restringindo-se a formação do homem - individual para o mercado de trabalho e não sobre a perspectiva da formação do homem - coletivo para o mundo do trabalho.

Na sociedade capitalista, o domínio privado dos meios de produção permite que uma determinada classe social se aproprie dos frutos do trabalho humano, entre os quais se inclui o conhecimento, e os utilize conforme seus interesses, valendo-se inclusive da função da escola, tornando-a instrumento de reprodução da ideologia dominante, colocando as pessoas em lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica, ferindo a natureza da educação no que diz respeito ao conjunto da produção humana, sejam do saber sobre a natureza ou sobre a cultura.

Mas como se justifica essa relação? A sociedade capitalista fundamentada no ideário liberal justifica sua divisão em classes com o *liberdade de escolha*, ou seja, se os indivíduos são juridicamente livres, iguais em direitos e deveres, essa igualdade lhes garante o mesmo status, as mesmas possibilidades de inserção social como se a liberdade fosse sua maior dádiva, porém, o que extrapola esta construção teórica é que o homem não é homem por sua liberdade, mais sim o é, pela produção de sua existência e de sua luta em busca da realização de suas necessidades. Como afirma Saviani:



Nesta perspectiva, uma educação "desinteressada" contém essa possibilidade de transformação, na medida em que pode possibilitar a intervenção individual e coletiva dos sujeitos na construção de uma nova sociedade.

(...) o trabalho é à base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o pro-

cesso de trabalho. (Saviani, 1986, p. 1)

Desta maneira, o homem ao mesmo tempo em que é natureza (domínio da necessidade), também não é natureza (domínio da liberdade). Por ser um ser histórico o homem transcende o natural a partir de sua capacidade de criar. Diferencia-se dos animais, como também do restante da natureza, ao adaptá-la para suprir suas

cessidades. Assim o homem através do trabalho intencional⁴, é *proprietário* de sua capacidade de transformar o seu meio e a si próprio⁵.

Portanto, as relações econômicas, políticas e sociais hegemônicas, próprias do sistema capitalista, são desfavoráveis aos indivíduos que foram historicamente expropriados de sua "*propriedade*", ou seja, do domínio sobre seu trabalho, e conseqüentemente pelos padrões liberais "impedidos" de alcançar sua "liberdade".

Portanto, liberdade de escolha *versus* necessidade de sobrevivência significa divisores de águas entre os homens livres, sua inclusão ou exclusão nesta sociedade.

A formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire essa luta, na qual atua um conjunto de sujeitos coletivos, representantes das classes fundamentais – burguesia e trabalhadores –, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Essa luta é orientada segundo as categorias básicas das relações sociais de produção – a divisão social e o nível de complexidade do trabalho – e orientam ações organizadas no plano tanto da sociedade civil quanto da sociedade política. (RAMOS, 2001, p.28-29).

Ao considerar as relações hegemônicas⁶, que garantem a manutenção do modelo capitalista frente à necessidade contra – hegemônica de emancipação humana, é possível identificar nas diferentes concepções de Educação Profissional para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho expressas historicamente na política educacional brasileira, os mecanismos ideológicos que avalizam a sobrevivência de um modelo social dual que subordinam alguns à reprodução enquanto garante a outros a possibilidade de criação.

O conceito de mundo do trabalho inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso um universo complexo que, à custa de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o fruto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que es-

tão na base destas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou aprender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo e dos produtos do de seu trabalho. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004, p.).

No Brasil, a partir da década de 30, os problemas da qualificação da mão-de-obra foram sendo solucionados atendendo a necessidades colocadas em cada período pelo mercado de trabalho, sem que se desenvolvesse um planejamento global que objetivasse apresentar soluções para os problemas de formação humana pautado nas necessidades do mundo do trabalho.

Essas relações de subordinação e emancipação se estabelecem a partir dos vários processos de reorganização pelos quais passa o capitalismo.

No Brasil contemporâneo, setores políticos que historicamente possuíam posturas antidemocrática mudam seu discurso e no engatinhar da democracia continuam no poder, onde organismos internacionais ditam regras para elaboração da política interna, onde aproximadamente 1% da população concentra mais de 50% das riquezas nacionais e em contrapartida o desemprego, a miséria, o empobrecimento cultural, a exclusão aumentam descontroladamente agredindo a condição humana. Sendo assim, como destaca RAMOS (2001) os processos sociais de formação humana sobre o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção.

Neste contexto, os problemas de qualificação surgidos na década de 90, são conseqüências em primeira instância das contradições de um modelo social excludente, que tem como resultado a falta de planejamento político, econômico e social do processo de desenvolvimento nacional. Isso inevitavelmente se reflete na constituição de indivíduos que, frente a profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, dominam precariamente operações funcionais restritas da eletromecânica, encontram barreiras frente às inovações trazidas pela microeletrônica que "asse-

gura amplo espectro de soluções possíveis desde que à ciência e a tecnologia, antes incorporadas nos equipamentos passam a ser de domínio dos trabalhadores" (KUENZER, 1998, p. 36).

Décadas depois do início da caminhada em prol do desenvolvimento da educação profissional no Brasil esse processo depara-se novamente com a necessidade de um trabalhador de novo tipo⁷, que domine a ciência e a tecnologia dos novos processos produtivos, com capacidade de intervenção e autonomia intelectual. Porém esse não foi o trabalhador forjado pela pedagogia capitalista.

Esses são alguns elementos pertinentes das relações que vinculam o desenvolvimento humano ao mundo do trabalho, que precisam ser considerados se o objetivo a ser atingido for a superação desta pedagogia mecânica, determinista, fragmentária, excludente para a Pedagogia Dialética voltada para a construção do homem coletivo.

* Professora da Rede Municipal de Curitiba e Pedagoga da Rede Estadual. Mestranda da área de Educação e Trabalho, na linha de Mudanças do Mundo do Trabalho e Educação – UFPR.

1 Em 1909 inicia-se o processo de EP na sociedade brasileira com o apoio e incentivos governamentais através do Decreto nº 7.566, que cria nas capitais brasileiras as Escolas de Aprendizagem Artífices.

2 Formação de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. (GRAMSCI, Os Intelectuais e a Organização da Cultura, 1995, p.118).

3 "desinteressado", isto é, algo que não tem motivação imediata, subjetiva e individual, e sim algo de longo alcance, que interessa objetivamente a muitos homens na história. (GRAMSCI, Caderno 12, 1989, p.10)

4 "(...) atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado efetivo, real." (Vázquez, 1986, p.187).

5 Isso quer dizer que nos processos de produção estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo, potencialmente capaz de produzir sua própria existência, desde que liberado do jugo capitalista, quanto às forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital que promove a separação entre esse mesmo indivíduo e o produto do seu trabalho. De forma simples, o

fundamento desta dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito. (RAMOS, 2001, p.28).

- 6 O conceito de hegemonia concebido no sentido gramsciano em sua dupla função de domínio e direção intelectual e moral, "A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a "liquidar" ou a submeter também com a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados. "(Obras Escolhidas, 1978, p.276)".
- 7 "O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível". Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1999, p.96)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. 2000. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo.
- AVANCINI, Marta. 1999. Unesco discute importância de estudo aliada ao trabalho. Folha de São Paulo, 26 de abril de. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. LDB 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CUNHA, Luiz Antônio. 2000b. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO.
- ENQUITA, Mariano Fernandes. 1989. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1997. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso, capítulo 3, Petrópolis: Vozes.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). 1998. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, p. 25-54.
- GADOTTI, Moacir. 1997. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez.
- GENTILI, Pablo. (org.) 1995. Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis, Vozes.
- GRAMSCI, Antonio. 1978. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. 1978. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KOSIK, Karel. 1986. Dialética do Concreto. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KUENZER, A. Z. 1997. Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado Neoliberal. São Paulo, Cortez.
- _____. 1998. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. Cortez, São Paulo.
- _____. 1991. Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 125p.
- _____. 1999. A Reforma do Ensino Técnico e suas Consequências. Trabalho apresentado no Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional [28 e 29 de novembro de 1998, Curitiba]; Domingos Leite Filho (org.) - [Curitiba]: SINDOCEFET - PR.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. 1996. A ideologia alemã. 10 ed. São Paulo: Hucitec.
- NISKIER, Arnaldo. 1999. Novas luzes na Educação Profissional. Folha de São Paulo, 1 de março. Opinião: 3.
- RAMOS, Marise Nogueira. 2001. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval. 2003. O choque teórico da Politécnica. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, n 1.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Paz e Terra, 1968.

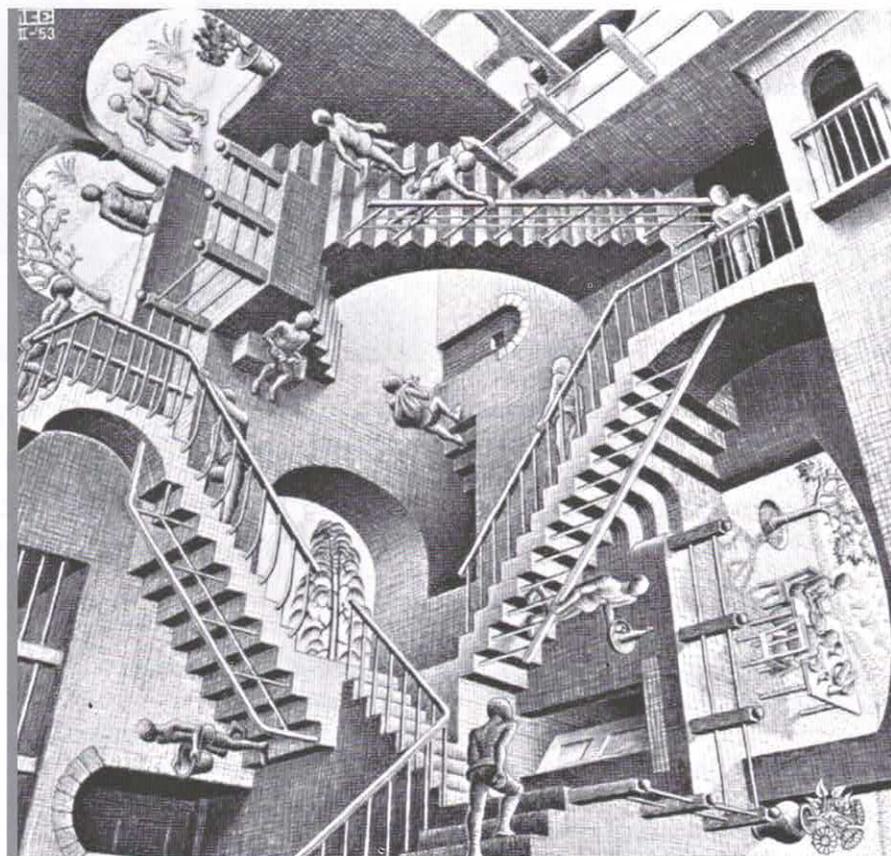
PCCS: Valorização ou precarização do trabalho e da carreira do Magistério Público Municipal?

1. A HISTÓRIA DE UMA CONQUISTA

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, trouxe ao Magistério Municipal de Curitiba um novo horizonte, mais promissor, em contraste com a política de desmonte do serviço público capitaneada a partir da gestão de Jaime Lerner (1990-1994): o inciso IV, do artigo 67 da referida lei prevê "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação; e na avaliação do desempenho". Diante do postulado pela legislação, as professoras e professores acalentaram a perspectiva de recuperar a política de valorização instituída em meados dos anos 80 e revogada em 1991³, a despeito do que a própria Constituição Federal, desde 1988, dispunha em seu artigo 206, inciso V, como sendo princípio para o ensino a "valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público [...]".

Com o advento da Lei Federal n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ficou estabelecido em seu artigo 9º que os entes federativos (estados e municípios) teriam um prazo de seis meses para a criação ou adaptação dos planos de carreira do magistério às normas da mesma. Na sequência este prazo foi ampliado até 30 de junho de 1998.

O ano de 1998 foi um ano determinante para a categoria do magistério municipal e sua entidade representativa, o SISMMAC. Através de suas instâncias deliberativas (Diretoria executiva, Conse-



M. C. Escher

lho de Representantes e Assembléias) foram definidas as estratégias para buscar a implantação de um novo plano de cargos, carreira e salários (PCCS).

Em assembléia realizada em março, foi deliberada a contratação de assessoria técnica para a construção de uma proposta de PCCS. Um anteprojeto foi enviado para as escolas da Rede Municipal e os profissionais do magistério deveriam estudar a proposta, apresentando as alterações que julgassem pertinentes. A direção do SISMMAC aprofundou as discussões, chamando os professores para análise e estu-

do do projeto nos seus horários de permanência. Em seguida foi organizado um seminário para debater as propostas apresentadas e encerrar a discussão em torno de uma versão final para o plano de carreira. E, em junho de 1998, numa assembléia com mais de 500 professores, foi aprovada uma proposta de PCCS para o magistério municipal de Curitiba, que foi entregue ao então responsável pela Secretaria Municipal da Educação, Paulo Afonso Schmidt, em 23 de junho.

Nesse momento, o debate sobre o PCCS também pôde ser percebido na análise dos

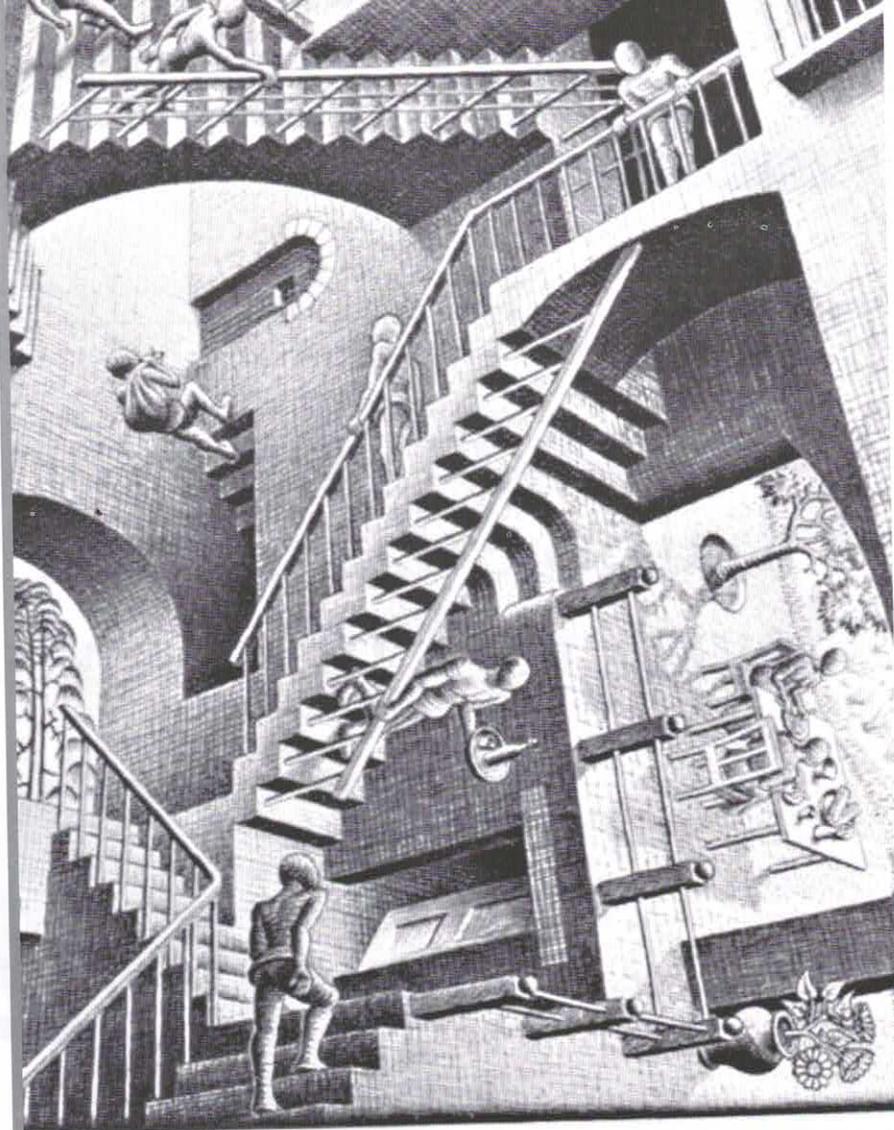
informativos que circulavam entre os professores. De um lado, o "Jornal do SISMMAC", e, do outro, o "Jornal do Professor" editado pela Secretaria Municipal da Educação.

No "Jornal do Professor" de agosto de 1998 já eram anunciados alguns princípios de um futuro plano que faria diferenciações entre os níveis salariais: "haverá níveis salariais diferenciados contemplando profissionais com formação de 2º grau; graduação em nível de 3º grau e em diversas titulações em nível de pós-graduação"⁴.

Em resposta, o SISMMAC defendia que a adoção de uma política de remuneração variável seria uma estratégia da administração para dividir a categoria e ainda: "acaba a isonomia salarial, haverá professores com salários diferentes fazendo funções idênticas (...) também facilitam a adoção das regras da Qualidade Total, que premia quem leciona para o maior número de alunos e quem reprova menos, desconsiderando o processo pedagógico e a qualidade social que deve ter a escola pública" (JORNAL do SISMMAC, 1998, p.2).

Como a implementação do plano encontrava-se ainda no nível da mera especulação, a categoria, em 1999, incluiu em sua pauta de reivindicações a "adoção do PCCS, aprovado pela categoria e entregue à SME em 23 de junho de 1998". A reivindicação estaria presente também nas pautas de 2000 e 2001.

Diante da procrastinação da Secretaria, os trabalhadores passaram a lançar mão de outras estratégias no sentido de provocar o debate, levando a demanda para o conjunto da sociedade. No dia 25 de maio de 2000 foi realizada uma greve de alerta, na qual participaram, segundo jornal da entidade sindical, mais de mil professoras e professores. Ainda nesse ano o sindicato lançou-se ao desafio de transformar a proposta de PCCS construída pela categoria em projeto de lei de iniciativa popular, ou seja, através desse estratagema a reivindicação dos professores poderia assim ser apresentada à Câmara Municipal, com o aval da população curitibana. Para tanto, fazia-se necessária a coleta de 55 mil assinaturas. As assinaturas foram coletadas nas escolas e em mobilizações denominadas "escola na rua", nas quais os professores traziam demonstrações de seu trabalho para a população em praça pú-



Se o resultado final não era exatamente o que almejavam os professores, tampouco foi o projeto originalmente enviado pelo executivo. A lei n.10.190/2001 é a expressão de um concreto embate de forças

blica – exposições fotográficas e de atividades realizadas pelos alunos, bem como apresentações artísticas –, submetendo, desta forma, os argumentos em defesa da apresentação do projeto de lei ao crivo da opinião pública.

Embora a meta não tenha sido atingida – tornando portanto inviável a apresentação do projeto de lei de iniciativa popular – o número significativo de 22 mil assinaturas apoiando a reivindicação do magistério impulsionou a participação e o embate político dos professores dentro de um novo espaço: a Câmara Municipal. No dia 11 de maio, fazendo uso da Tribuna Livre, a então presidente do SISMMAC, professora Josete Dubiaski da Silva, fez uma defesa contundente da urgente necessidade da implementação de um PCCS para a categoria, que se fazia presente no local, lotando as galerias. Na oportunidade foi realizada a entrega, em plenário, das 22

mil assinaturas coletadas ao presidente da Casa. Como nenhum dos vereadores havia sido eleito com esse número de votos, ficava criado o ambiente propício para a discussão em torno do plano, onde caberia ao Legislativo Municipal fazer a ponte entre os trabalhadores e o executivo.

O lobby organizado junto aos vereadores, em especial àqueles que então compunham as Comissões de Educação e Serviço Público, surtiu o efeito esperado. Em 28 de maio o executivo encaminhou mensagem e projeto de lei dispoendo sobre o Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público Municipal. Primeira batalha ganha, a guerra encontrava-se longe do fim: trabalhadores e administração divergiam em vários pontos e as discussões, agora circunscritas à Câmara, onde o projeto tramitava, envolveram muitos professores que inclusive participaram das reuniões das Comissões que então analisa-

vam o projeto e emitiam pareceres.

Segundo o sindicato da categoria, o projeto não contemplava um dos princípios defendidos historicamente: o pagamento automático pela maior habilitação pois, para passar de um nível para outro, era necessário submeter-se a uma prova de conhecimentos, além de apresentar o título de especialista, mestre ou doutor. Nesse quesito havia um outro aspecto de divergência: o projeto previa a abertura de cinquenta vagas para cada procedimento de Crescimento Vertical. Sem periodicidade definida, a ocorrência do procedimento em questão estaria condicionada à disponibilidade orçamentária.

O sindicato, amparado em deliberação de Assembléia, fazia a defesa de que, primeiramente, não deveria haver prova para o Crescimento. Argumentava que a competência de reconhecer a validade de um diploma de pós-graduação era exclusiva do MEC. Além disso, ninguém na SME sabia responder como seria construída uma prova que avaliasse com isonomia pessoas que haviam feito pós-graduação em diferentes áreas. O número de vagas por procedimento também foi objeto de críticas. Numa rede com cerca de oito mil professores, oferecer apenas cinquenta vagas significava não corresponder às expectativas geradas por dez anos de estagnação. Nesse sentido, o sindicato apresentou como contra-proposta a abertura de 1600 vagas ao ano. Dessa forma, sendo enquadrados vinte por cento da rede ao ano, em cinco anos todos os professores com pós-graduação já estariam recebendo por ela.

Outro aspecto que naquele momento mereceu a intervenção direta do sindicato foi a elevação do requisito mínimo para ingresso na carreira. Uma vez a lei aprovada, a licenciatura em nível superior passaria a ser a escolaridade mínima. Para aqueles que já haviam ingressado no serviço público antes da entrada em vigor da lei e que já tivessem concluído a licenciatura, teriam que se submeter a uma prova escrita para passar a compor a Parte Permanente do quadro, *sem no entanto haver qualquer acréscimo salarial*. Àqueles que não tivessem a graduação ou que se encontrassem em Estágio Probatório, deveriam permanecer na Parte Especial, sem direito a participação nos procedimentos de crescimento.

As professoras e professores aposenta-

dos, que haviam concluído cursos de pós-graduação quando ainda na ativa, ficaram alijados de qualquer possibilidade de obtenção de avanços com o plano. E quanto a isso também havia divergência. Entendia o sindicato que, como maneira de reconhecer a contribuição desses profissionais, deveria ser-lhes oportunizado o Crescimento Vertical.

Diante do impasse, o magistério reagiu. Reunidos em assembléia, deliberaram por paralisar as atividades nos dias 8 e 11 de junho, em repúdio ao projeto que tramitava no Legislativo. A expressiva adesão dos professores atraiu a atenção da opinião pública e da imprensa, intensificando o debate.

No dia 11 de junho os professores conquistaram, mais uma vez, um espaço para uso da fala na Câmara Municipal. Na oportunidade foi realizada a leitura de um jögral no qual se destacavam a função social da escola pública, a necessidade de valorização dos profissionais da educação, a importância da aprovação do plano da categoria e os problemas destacados na proposta da prefeitura.

Retomadas as atividades, o *lobby* foi ainda mais intensificado. O sindicato apresentou uma série de emendas ao projeto. Avaliava-se então que, naquele momento, essa era a postura mais adequada: pressionar os vereadores no sentido de incorporar as emendas, aproximando o projeto dos anseios do magistério.

Uma das emendas dizia respeito ao salário inicial dos professores com a habilitação em nível superior: o salário seria o mesmo daqueles que ingressaram na carreira apenas com o Ensino Médio (R\$ 418,27). A lei aprovada confirmou como salário inicial para os professores com magistério R\$442,04 e salário para os professores com habilitação em curso superior de R\$502,00, uma diferença de 15%, a mesma instituída para os outros níveis da carreira.

Outra emenda aprovada considerou a licenciatura curta como curso superior e, portanto, como requisito válido para ingresso na parte permanente do quadro. O projeto inicial não reconhecia essa titulação. Desta forma, aproximadamente setecentos professores da rede foram beneficiados.

Outra intervenção garantiu aos professores em estágio probatório o direito à

passagem da parte especial para a permanente. Inicialmente os profissionais nessa condição teriam de esperar o cumprimento do período para realizarem a transição, sendo que no período de aprovação da lei estavam em estágio probatório 2.600 professores.

Vários outros aspectos da futura lei foram objeto de intervenção da categoria e implicaram em significativas conquistas. Uma delas permitiu um aumento salarial de 2,8% na mudança de cada referência no crescimento horizontal, o que o projeto inicial da prefeitura previa 2,2%. Outra garantiu a aceitação de cursos de pós-graduação (especialização) sem prazo de validade, já que o projeto original estipulava prazo de cinco anos para especializações.

O sindicato preocupou-se também com aqueles que ainda não haviam feito a graduação. Desta forma, houve a garantia da ampliação do prazo para que todos os professores pudessem concluir o curso superior, de 2007, para um período de dez anos a contar da aprovação do plano, ou seja, os professores sem curso superior poderiam fazê-lo até 2011, para então migrarem para a parte permanente do quadro.

Houve também a ampliação do número de vagas para o Crescimento Vertical: inicialmente foram previstas cinquenta vagas por procedimento. A lei passaria a garantir, até o final da gestão Taniguchi, oitocentas vagas e, para cada procedimento posterior, um mínimo de cem vagas.

Aos professores com dois padrões, foi assegurado o direito de participarem com as duas matrículas ao mesmo tempo e utilizar os mesmos certificados no crescimento horizontal. A proposta da prefeitura proibia a participação com as duas matrículas e os professores não poderiam usar os mesmos certificados.

A continuidade do pagamento da gratificação de atuação em Classes Especiais, que corria o risco de ser imediatamente extinta pelo projeto inicial, foi também garantida. Por fim, outra conquista foi a anistia das faltas referentes as paralisações do período de 1997 até 2000.

Foi dentro desse clima que, no dia 28 de junho o projeto foi a plenário.

Com as estratégias de mobilização — da população através da coleta de assinaturas e da mobilização dos trabalhadores, com greve de alerta, passeata, Tribuna Li-

vre, intervenções junto as Comissões Legislativas e constante presença na Câmara Municipal – a categoria conseguiu realizar importantes intervenções na estrutura final do PCCS.

Se o resultado final não era exatamente o que almejavam os professores, tampouco foi o projeto originalmente enviado pelo executivo. A lei n.10.190/2001 é a expressão de um concreto embate de forças. Acerca disso, essa foi a avaliação da direção do SISMMAC:

A ação nas comissões, somada ao lobby junto aos vereadores, a greve de alerta, as iniciativas popular da “escola na rua”, enfim todas as mobilizações garantiram avanços expressivos em relação ao projeto original da prefeitura. A partir da tribuna Livre de 11 de maio a direção do SISMMAC, começa a intensificar os contatos com as Comissões de Educação e de Serviço Público, já que este era um espaço fundamental para garantir a discussão de propostas. (...) Várias foram as reuniões inclusive com a convocação do Secretário da Educação Paulo Afonso Schmidt e da comissão técnica de negociação da prefeitura. O processo acelerou-se com o encaminhamento da proposta de PCCS da prefeitura à Câmara no dia 28/05 e a intervenção dos professores foi decisiva no dia 11/6 durante a greve de alerta. Neste dia os professores obtiveram um espaço de 15 minutos para avaliar o projeto da prefeitura e defender a continuidade das discussões. Uma nova rodada de negociações iniciou-se na Câmara, com o SISMMAC, conquistando um espaço até então inédito, apresentando inclusive, diversas propostas de emendas aprovadas em assembléia. A iniciativa ampliou-se ainda mais na última reunião de 22/06, que contou com a participação da comissão de Legislação e Justiça, demonstrando assim a importância da atuação da categoria e do SISMMAC junto aos vereadores. (Jornal do SISMMAC, n.64, 2001, p.6).

2. O DESAFIO DE SUBVERTER A LÓGICA INDIVIDUALISTA

A sociedade capitalista, na sua forma pós-fordista ou da acumulação flexível, conjuga a flexibilização dos processos produtivos com a mobilidade dos mercados de

trabalho, a flexibilização dos produtos e também dos padrões de consumo. Este cenário favorece a e caracteriza-se pela marginalização de amplos setores da população, o que não é novidade partindo-se do pressuposto de que ela é estruturada em classes. Entretanto, o elemento novo é a transparência com que isso ocorre, já que a ideologia neoliberal mostra em seu discurso sua verdadeira face de exclusão e assume uma lógica onde, para que uma parcela da população mantenha sua hegemonia, outra será sacrificada socialmente. Em entrevista ao jornal chileno El Mercurio, Friederich Hayek fez a seguinte declaração: “Uma sociedade livre requer certos valores que em última instância, se reduzem à manutenção de vida: não à manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas... Portanto, as únicas regras morais são as que levam ao “cálculo de vidas”: a propriedade e o contrato (citado por HINKELAMENT, 1984, p.88).”

Na relação capital e trabalho isso pode ser verificado na medida em que os trabalhadores estão imersos em práticas sociais e culturais que historicamente precarizam o trabalho. Conceitos como o de qualidade, competitividade e de empregabilidade surgem desviando o foco dos problemas estruturais e responsabilizam o indivíduo por seu fracasso, camuflando uma realidade mundial de desemprego estrutural e progressivo.

O trabalhador do serviço público, que mesmo tendo seu ingresso no mundo produtivo através de concurso – condição que lhe garante estabilidade após o término do estágio probatório – não está salvaguardado desta lógica neoliberal e, para ele, esta fragilização do trabalho se apresenta de outras formas, como a corrosão dos salários através de perdas inflacionárias ao longo dos anos; a construção de uma imagem negativa deste trabalhador junto à sociedade; incentivos à produtividade, nas quais o funcionário, para receber uma “premição”, não pode, por exemplo, ter faltas, tendo assim seus direitos conquistados, utilizados como disciplinamento no trabalho e condicionante para o recebimento de tais premiações.

A defesa histórica da categoria pelo plano de carreira vislumbrava a valoriza-

ção profissional e não um plano que sugerisse limitações e obstáculos à carreira dos profissionais do magistério. Esta é uma contradição que pode passar despercebida para os profissionais, ao mesmo tempo que consolida as políticas de gestão de cunho empresarial para os profissionais do magistério.

Quando o plano define uma tabela salarial cujo acesso está condicionado à aprovação em provas, ele se apresenta como um mecanismo educativo que disciplina os trabalhadores, sugerindo ideologicamente que se ele – trabalhador – não está num nível salarial adequado é porque individualmente ele não se qualificou para ganhar mais. Dessa forma, a luta política pela melhoria das condições de trabalho estaria descaracterizada, porque greves e outras formas de mobilização coletiva seriam medidas inócuas; o que é necessário para a obtenção de ganhos salariais é a aprovação nas provas, somar o maior número de pontos, onde o grande objetivo é sobrepujar o outro.

À medida que o plano ia sendo implementado, sentimentos ambíguos passaram a conviver no interior das escolas. A alegria daqueles que avançavam na carreira convivía com a angústia e a tristeza daqueles que não alcançavam progressão. Embora reconhecendo que o plano significava a possibilidade de valorização, os trabalhadores agora passavam a lutar pela sua universalização. As pautas de reivindicações, nos anos seguintes, passaram a incorporar esse anseio.

Em linhas gerais, as demandas gravitam em torno dos seguintes pontos: o crescimento horizontal, no qual são considerados os cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional continuada, bem como o tempo de serviço, dando-se maior valorização ao tempo dedicado ao trabalho nas unidades escolares. A legislação prevê a limitação do número de vagas a oitenta por cento da rede, que é classificada de acordo com um formulário de gestão profissional, onde cada atividade desenvolvida tem um determinado valor. Como a tabela contém 36 referências e o crescimento é bianual (no qual os contemplados avançam uma referência⁵, com acréscimo salarial de 2,8%), o servidor levaria 72 anos para chegar ao fim da tabela, o que se torna inviável, já que a carreira de tal profissional varia entre 25 e 30 anos de

efetivo exercício.

A segunda questão diz respeito ao crescimento vertical, que conforme o art. 14 da lei: "(...) consiste na passagem de um nível para outro superior, condicionado a disponibilidade orçamentária e abertura de procedimento seletivo específico da administração municipal". A exigência é a habilitação em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Neste caso os elementos que devem ser debatidos são o seu condicionamento ao orçamento e à realização de um procedimento seletivo.

O primeiro aspecto significa não haver uma periodicidade determinada, ou seja, a administração pode realizá-lo todo ano, assim como pode fazê-lo quando for de seu interesse econômico/orçamentário ou político/eleitoral. Já a obrigatoriedade de uma seleção que, de acordo com o decreto que regulamenta o dispositivo, tem acontecido em forma de prova de conhecimentos, tem levado ao estabelecimento da competição entre os professores. Como há um número reduzido de vagas, os profissionais concorrem entre si e aquele que não é aprovado deve esperar para novamente fazer a prova. Isso significa premiar o resultado de uma prova – que, na maioria dos casos não tem relação alguma com a área de formação do curso de pós-graduação – e não o conhecimento acumulado em anos de estudo, cuja expressão é o título de especialista, mestre ou doutor.

Esta é uma prática que tem gerado o afastamento entre os profissionais, a negação da identidade de classe, já que os trabalhadores concorrem individualmente no procedimento seletivo. Podemos dizer que o foco deixa ser na direção de melhorias das condições coletivas de trabalho e salário, para assumir uma dimensão individualizada. Aliás, como afirma GENTILI (2002, p. 233-234)

As sociedades dualizadas – sociedades e ganhadores e perdedores, de "insiders" e "outsiders", de integrados e excluídos – longe de apresentarem-se como um desvio patológico aparentemente necessário ao processo de integração social que deveria caracterizar as sociedades modernas constituem hoje uma evidência indistigável da normalidade que regula o desenvolvimento contemporâneo das sociedades competitivas"

A terceira questão, esta por sua vez muito contraditória, diz respeito a diferença salarial entre as Docências I e II, que conforme o art. 3º da lei entendem-se como:

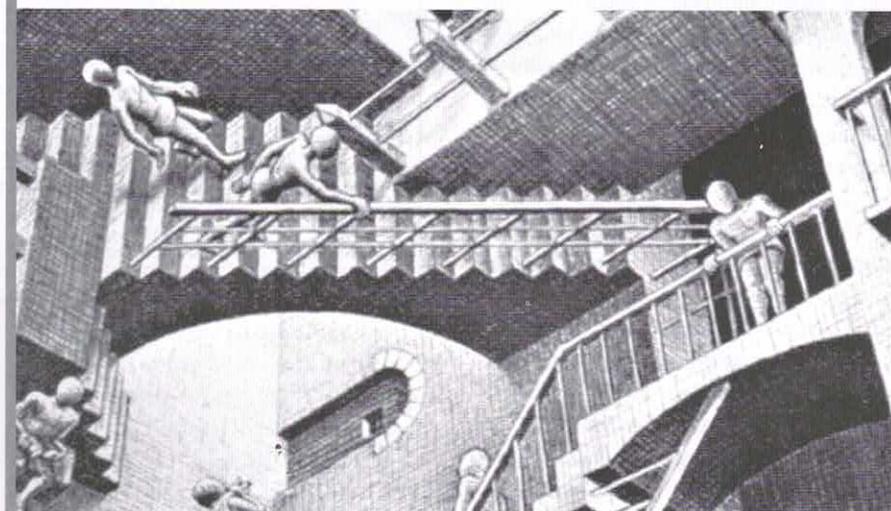
Docência I, o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica, ciclos I e II, compreendendo o Pré à 4ª série do ensino fundamental; **Docência II**, o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica, compreendendo desde a 5ª à 8ª séries do Ensino fundamental (...) e o conjunto de atividades exercidas por profissional habilitado nos termos da lei, destinados à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico.

A despeito do fato de que ambos os professores possuam a mesma habilitação, a mesma escolaridade, há uma significativa diferença salarial entre eles. A LDB pontifica que a valorização profissional deve ter como baliza a formação, a habilitação. Nada justifica a diferenciação a não ser o desconhecimento, por parte do legislador.

Outro limitador e que mais uma vez contribui para a competição entre os profissionais de ensino é que, para mudar da

- 1 Graduada em Ciências Sociais e especializando em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. Professora dos anos iniciais na RME e de Sociologia na Rede Estadual de Ensino. Diretora do SISMMAC.
- 2 Graduada e Mestre em História pela UFPR. Professora de História na RME e no curso de Direito do UnicenP. Diretora do SISMMAC.
- 3 Em 1985, durante a gestão Maurício Fruet, passou a vigorar a lei n.6761, que instituiu o Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba, carinhosamente chamado pelos professores de "Estatuto Azul", por causa da cor da capa do livro no qual foi publicado. A abrangência do Estatuto era ampla, pois definia, além do plano de cargos e salários – que objetivava, entre outros aspectos, o pagamento automático pela maior habilitação –, questões relativas à carga horária e licenças. Em 1991, a lei n. 7670 revogou todos os dispositivos relativos ao plano de cargos e salários, instituindo um plano de carreira único para todo o serviço público municipal.
- 4 Interessante notar que o referido informativo ainda não havia incorporado a nomenclatura advinda da entrada em vigor da lei n.9394/96 (LDB): o texto não faz menção à formação em Ensino Médio e Educação Superior.
- 5 Para aqueles eu possuem o título de mestre, é possível avanço em duas referências. Para os doutores, em três (sic).
- 6 O vencimento inicial na docência I, em valores de julho/2005, é de R\$647,95. O inicial da docência II é de R\$854,02.

À medida que o plano ia sendo implementado, sentimentos ambíguos passaram a conviver no interior das escolas. A alegria daqueles que avançavam na carreira convivia com a angústia e a tristeza daqueles que não alcançavam progressão



docência I para a docência II existe outro procedimento seletivo (na forma de prova). Como num universo de 167 escolas que compõem atualmente a rede municipal há, em média, quatro vagas para suporte técnico-pedagógico (a nomenclatura que a legislação utiliza para referir-se aos pedagogos) e somente onze atendem a demanda de 5ª a 8ª séries, os procedimentos são muito disputados.

Como existe uma considerável diferença salarial entre estes níveis, a atuação na docência II não representa necessariamente o desejo do profissional, mas sim a possibilidade de aumento da renda. Ao mesmo tempo, essa diferenciação pode não ser perceptível aos trabalhadores, que podem vê-la como motivação ou prêmio para os mais capazes e não como forma de remuneração a que eles têm direito, já que a qualificação acadêmica exigida é a mesma.

Embora sejam descritas preliminarmente apenas estas questões polêmicas do plano de carreira dos profissionais do magistério de Curitiba, toda a Lei 10.190/2001 merece uma análise, já que ela traduz-se numa concepção política, educacional e ideológica dos gestores públicos que estiveram respondendo pela prefeitura (Cássio Taniguchi) e pela secretaria da educação (Paulo Afonso Schmidt) por duas gestões (1997-2000 e 2001-2004).

Os planos de carreira podem contribuir para a dissociação dos trabalhadores. Ao analisar a estrutura salarial e suas relações com a qualificação do trabalhador da iniciativa privada, KUENZER (1985, p113.) constata que "a política salarial é explicitada no manual de Cargos e Salários, seus princípios básicos são a qualificação e responsabilidade, a competitividade dos salários em relação a outras empresas de âmbito local e nacional, o estímulo às diferenças de desempenho individual e a adoção de soluções de menor custo para a empresa e maior satisfação para as pessoas".

Também para os servidores públicos os planos de carreira vão apresentar uma lógica de disciplinamento através de políticas e gestão de inspiração empresarial. Os procedimentos seletivos classificatórios e meritocráticos refletem os elementos impostos pela nova ordem cultural do neoliberalismo, alterando as bases de solidariedade e repercutindo no plano as-

sociativo dos trabalhadores.

Nosso desafio é justamente, a partir destas constatações, construirmos a resistência. A atividade docente pressupõe trabalho coletivo pois, apenas através dele será possibilitada a garantia do acesso e da apropriação do conhecimento aos educandos. E, assim como coletivamente é que há avanços no campo pedagógico, é coletivamente que o magistério poderá aprofundar a conquista da sua valorização: um plano de carreira que, de fato, traga uma perspectiva de carreira e que, no interior das escolas cada profissional deixe de ser visto como um concorrente em potencial e passe a ser encarado como sujeito essencial da escola que almejamos.

A defesa histórica da categoria pelo plano de carreira vislumbrava a valorização profissional e não um plano que sugerisse limitações e obstáculos à carreira dos profissionais do magistério

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES. Ricardo, *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7ª ed. São Paulo. Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BRASIL. Lei Nº9424, "que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Ministério da Educação. Brasília, 24 de dezembro de 1996.
- CURITIBA.. Lei nº10.190, "que institui o plano carreira do Magistério Público Municipal". Câmara Municipal de Curitiba 28 de junho de 2001.
- . Lei Nº6761/85, "Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal". Câmara Municipal de Curitiba, Novembro de 1985.
- GENTILI. Pablo, *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*/ Michael Apple... (et al.); Petrópolis, RJ. Vozes, 2002, 10ª edição.
- HARVEY. David, *Condição pós-moderna*. São paulo. Loyola, 1992
- HAYEK F. A, Entrevista ao mercúrio. 19-04-1981, Santiago, Chile; citado por Franz J. Hinkelammert em crítica à razão utópica, São José. DEI 1984. P.88.
- KUENZER. Acácia Zeneida, *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.
- LEITE. Marcia de Paula, *Qualificação, desemprego e empregabilidade*,
- MARX. Karl, *A Consciência revolucionária da História*. In Manuscritos econômico e filosóficos e outros textos escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978.
- RANGEL, Priscila Maia. *Empregabilidade e precarização: A face oculta das atuais condições de trabalho*. Rio de Janeiro, 04 de abril de 2002. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de psicologia da universidade do estado do Rio de Janeiro.
- TORRES. Rosa María, *Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco mundial*. In TOMMASI Livia de, WARDE. Miriam Jorge, HADDAD. Sérgio (orgs.). *O Banco mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

A violência escolar: uma reflexão possível e necessária nas escolas municipais de Curitiba



foto: Raro de Oliveira

O presente trabalho pretende discutir a questão da violência escolar, e de que forma vem se dando tal problemática na prática pedagógica. No entanto, percebe-se a necessidade de construir uma reflexão mais aprofundada e sistematizada sobre esta questão, no intuito de atingir a categoria dos profissionais da educação e chamar a atenção para este assunto tão amplamente debatido atualmente em congressos, seminários, simpósios e encontros de educação de uma forma geral.

Pode-se constatar a preocupação da Secretaria Municipal da Educação (SME), na Semana de Estudos Pedagógicos/2005, sobre a temática da violência nas escolas com a palestra proferida pela Professora, socióloga e vice-coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas no Brasil, Miriam Abramavoy, da Universidade de Brasília e pesquisadora da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A pesquisadora trouxe contribuições relevantes aos profes-

sores com dados da pesquisa chamada "Vitimização nas Escolas: Clima Escolar, Roubos e Agressões Físicas". Mostrou que, entre cadeiradas, roubos e um clima de insegurança, a escola pública brasileira está longe de ser um espaço democrático e igualitário.

Neste sentido, há necessidade em se abordar o tema sobre violência, devido à falta de esclarecimentos e a utilização dos termos empregados, que perpassam no contexto escolar. O conceito de violência é

abordado por meio de diferentes perspectivas por diversos autores. Em Latim tem-se *violentia, violentus*, que significa violência. A categoria violência "encerra leituras diferenciadas que incorporam práticas inteiramente diversas, segundo o grupo ou classe social (...) não existe uma violência, mas violências que devem ser entendidas em seus contextos e situações particulares". (BRITTO, 1994, p. 150)

Cabe ressaltar que o papel da universidade não pode ser o de simples denúncia ou crítica das propostas educacionais existentes nas redes de ensino. A função é a de apontar os limites e possibilidades a serem viabilizados no ensino público em busca de uma educação de melhor qualidade.

A questão fundamental posta para educadores é justamente como tal situação de violência vem tomando rumo desconhecido sem apontar as causas dos problemas num contexto social. O fenômeno da violência não deve ser confundido somente no âmbito das relações sociais, pois neste caso, pode-se cair no erro de considerar a violência um fato espontâneo, presumível, e, também visto como um comportamento natural.

O cotidiano escolar precisa fazer uma leitura adequada, visto que é também nas escolas que se reflete parte dos problemas enfrentados pela sociedade como: as desigualdades econômicas, problemas de ordem social e crise de valores familiares, gerando desequilíbrios que perturbam a convivência na vida escolar. Neste sentido, se faz importante compreender os conceitos existentes a partir da década de 90, sobre o fenômeno da violência o qual tem desencadeado apreensão no sistema educacional, considerado um obstáculo ao trabalho pedagógico.

Segundo Abramovay, baseando-se em Debarbieux (1996) e Charlot (1997), existem diferentes modalidades de violência as quais se fazem presentes no ambiente escolar, entre elas: 1) a violência física, que consiste em ferimentos, roubos, golpes, vandalismo, tráfico e uso de drogas, violência sexual, homicídios e crimes de uma forma geral; 2) a violência simbólica ou institucional, que se revela nas relações de poder, como por exemplo, na violência verbal entre professores e alunos. Ela é tecida através de um poder que dissimula as relações de força assumindo um viés conivente e autoritário, portanto não se nomeia; 3)

as microviolências (as incivildades) caracterizam-se pelas humilhações e falta de respeito. As incivildades, muitas vezes invisíveis aos olhos das pessoas que estão no dia-a-dia da escola, podem ferir profundamente, pois mexe com a auto-estima das vítimas fomentando um sentimento de insegurança. Este quadro de insegurança se reflete nas relações interpessoais do aluno, do professor ou dos participantes do contexto escolar, revertendo negativamente na qualidade estabelecida entre os grupos sociais. Assim,

As incivildades são, em suma, atos que rompem as regras elementares da vida social; o que inclui as pequenas delinquências, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, os quais, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. (Abramovay e Avancini)

Na França, durante a década de 90, a violência escolar tornou-se tema de debate público e, a partir dessa data, vem sendo tratada enquanto fenômeno interno à escola, que adquire a forma de incivildade, a qual consiste em atos e comportamentos que quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência, numa referência à inversão das condições que definiram o processo civilizatório.

Elias (1973) considera três constatações principais quanto à inversão das condições que definiram o processo civilizatório: a primeira é de que a violência deriva em parte da incapacidade atual da escola em fundar um modelo de ordem, operacional e adequada com as mudanças históricas promovidas nos últimos anos. Atualmente as propostas viabilizadas no interior das escolas pelos profissionais visam à minimização de conflitos, mas sem discussão aprofundada da temática na sua totalidade. A segunda, que as pessoas que fazem parte da dinâmica escolar, possam sistematizar a construção de regras comuns referentes à como se comportar em sociedade, dentro de um padrão de respeito mútuo. E a última seria com relação que confusão existente em construir a forma de um conflito aberto e motivado, porque é dominado pelo medo que vai desencadear formas de autodestruição, que invadem a cultura da violência no universo escolar.

A obra de Norbert Elias assume na

França, à luz desse tema, as condições enunciadas que retrataram os problemas existentes no contexto escolar, bem como, elementos de civilidade que estão ausentes ou em crise nas relações sociais. A relação social vem se dando no ambiente escolar, onde as regras são impostas de forma extremamente autoritária, a fim de possibilitar uma estabilidade emocional e social, e que acabam em manifestações de incivildade que perpassam a sociedade.

No sentido de aprofundar melhor a questão do processo de incivildade, conceito usado nas pesquisas francesas e em escolas norte-americanas, recorre à leitura de Debarbieux, (2002) "a incivildade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o "bárbaro e o civilizado". A incivildade não é falta de civilização e tampouco" falta de educação".

A questão da incivildade, vivida e testemunhada tem impacto direto e indireto no processo educativo nas escolas. Logo, as relações entre os alunos e dos alunos com as equipes de professores, geram um quadro de instabilidade emocional e na implicação das práticas pedagógicas. A incivildade não condiz ao regimento interno das escolas, mas de regras de convivência, ou seja, estão intimamente misturadas nos comportamentos da dinâmica escolar como: grosserias, piadas de mau gosto, indiferença na produção de atividades, palavras ofensivas, desordem, empurrões, enfim, situações que atingem o clima escolar e alterem a identidade pessoal de cada sujeito.

O termo BULLYING, também utilizado na palestra de Abramovay, compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causadora de dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Dessa forma, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Logo, percebe-se que para solucionar o problema, são adotadas posturas de cima para baixo, ditas civilizadas, sem a participação dos alunos nas decisões. Essa dupla codificação, do papel de professor e do papel de aluno, permanece, todavia frágil, de tal modo que ambas as partes remetem-

se a uma situação de formalização de papéis e de uma relação interpessoal, gerando assim clima de angústia e ansiedade.

A violência escolar, portanto, não pode ser considerada somente como delitos que se enquadram no código penal, ela se refere também às incivildades que quebram regras de convivência social e promovem insegurança nos ambientes escolares.

Nesse cenário, a questão da violência escolar precisa ser compreendida no contexto das relações sociais como expressão de uma cultura de dominação que se manifesta, de modo particular, com negligenciamento da situação, tanto pelos profissionais da educação quanto pelos dirigentes das instituições escolares, principalmente das redes públicas, em virtude das características da clientela atendida. Ao deparar-se com uma realidade educacional com perfil de escola pública despreparada, inadequada e com aplicação

de normas excessivamente disciplinadoras, opressivas e repressoras mediante as atitudes tomadas frente às situações de violência e marginalidade por parte dos alunos, verifica-se que o quadro se agrava cada vez mais.

Nas últimas décadas tal situação gera implicações na prática pedagógica das escolas públicas mediante situações de violência, entre elas: depredações, conflitos pessoais, brigas, abuso do poder e até morte, que ocorrem em algumas realidades e são tratados como fatos isolados. Desse modo não envolvem o contexto social e suas influências sociais, econômicas, políticas e culturais. Mas nem tudo está perdido no meio do caminho, algumas conquistas foram alcançadas nesta trajetória.

De acordo com Grandino (2001), contamos com quase quinze anos de conquistas importantes na área da infância e juventude, que marcaram nova relação

entre adultos, crianças e jovens na história recente do Brasil. Nesse período, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, é um marco divisor no paradigma de atendimento. Em contrapartida, a autora afirma que as ações nessa área, em nosso país, sempre estiveram marcadas pela repressão ou assistencialismo compensatório, onde se atribuía às crianças e jovens, o papel de objeto de ação das instituições e profissionais a elas ligados. A partir da década de oitenta, a diferença fundamental creditada aos movimentos de defesa foi a revisão do conceito de infância e juventude, passando a percebê-los como sujeitos de direitos, bem como a horizontalidade que passou a apresentar-se como requisito nas relações entre adultos e jovens, em oposição à verticalidade do modelo anterior.

A escola, portanto, pode e deve promover a construção de valores, estimular virtudes que primam pelo bem estar social da humanidade, propiciando interações onde a comunidade escolar participe ativamente de atividades, que são desenvolvidas no seu interior. Mas é preciso planejar situações nas quais haja um aprendizado de fato, é importante que haja o confronto de diferentes pontos de vista, para que o grupo possa crescer e transformar as suas práticas educativas.

Os termos *violência* e *indisciplina* apresentam diferenças em suas conceituações os quais necessitam de espaços de discussão no ambiente escolar de discussões tendo em vista a construção de ações a serem viabilizadas no projeto de escola. Esperamos também, que este trabalho estimule a discussão e a reflexão, para construção de práticas pedagógicas voltadas a um projeto de cidadania.

Dessa forma, ao considerar a construção de um projeto civilizatório em que todos os envolvidos da comunidade escolar sejam representados com o objetivo de discutir novas propostas e que atendam às necessidades de acordo com a realidade educacional de cada escola é de extrema relevância.

Atualmente, no adentrar em um novo século, a escola, inevitavelmente, se vê ameaçada por este problema em seu contexto escolar, o qual ultrapassa a situação de normalidade dos fatores ocorridos acerca da escola pública. Surgem medidas preventivas implementadas como o

a questão da violência escolar precisa ser compreendida no contexto das relações sociais como expressão de uma cultura de dominação que se manifesta, de modo particular, com negligenciamento da situação, tanto pelos profissionais da educação quanto pelos dirigentes das instituições escolares, principalmente das redes públicas, em virtude das características da clientela atendida



“Programa Comunidade Escola” que é uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a população de Curitiba, que valoriza a escola como espaço aberto de conhecimento, e objetiva promover projetos educativos para o desenvolvimento da comunidade Escolar. Neste enfoque, o projeto tem como objetivo norteador desenvolver ações preventivas e sócio-educativas que contribuam para redução dos índices de violência, esta situada num panorama assustador, caracterizada pelo medo e desespero social presentes nos diversos segmentos da comunidade escolar. O programa “Abrindo Espaços”, no qual as escolas ficam abertas nos fins de semana para toda a comunidade realizar, dentro de seu espaço, os mais diversos tipos de atividades culturais, adotado pelo MEC para ser um programa nacional e está sendo aplicado em alguns estados com grande êxito. Mesmo assim, a grande recomendação a ser feita é de que haja um projeto globalizante contra a violência nas escolas, pois este diz respeito à sobrevivência de alunos em convívio social e à auto-estima pessoal, a qual interfere, significativamente, na aprendizagem.

Assim, acredita-se que o caminho para o êxito, ou pelo menos a abertura para tal, está em oportunizar aos professores, pais, alunos e funcionários, a reflexão e compreensão das distinções conceituais existentes entre violência escolar e indisciplina, visto que ambas interferem no andamento das atividades em sala e comprometem a organização do trabalho pedagógico. Em linhas gerais, a escola precisa propor espaços e alternativas para a resolução dos conflitos intra e interpessoais, buscando formas saudáveis de lidar com as contradições. A valorização do diálogo, o envolvimento dos educadores, e a aprendizagem como trabalho principal da escola, aponta a visibilidade de esforços concretos na prevenção à violência na escola e fora dela. E mais, estudos recentes apontam para o fato de que quando a comunidade está presente na escola tomando decisões, gerindo e participando, os índices de violência, vandalismo e insegurança são menores.

A questão da violência precisa ser discutida num projeto de mediação escolar, ou seja, necessário se faz que as escolas tenham pais, professores e alunos agindo como mediadores de conflitos. Espanta

saber que a violência mais comum não acontece com armas, mas se dá, nas simples relações do cotidiano que são negadas a esses alunos, visto que a impressão que se tem é que a escola faz “política de avestruz”² — finge que nada está acontecendo.

Direitos ao convívio social, à segurança e até mesmo à vida estão sendo negligenciados, justamente por um dos setores sociais que mais deveria assegurá-los. E como afirma Adorno (1999):

Enquanto nós não pensarmos a vítima como uma categoria social e continuarmos a centrar a situação no indivíduo, vamos prosseguir imaginando a vítima como alguma coisa a ser vingada e não como, por exemplo, uma vida que foi retirada e que tem um custo social, que tem implicações no destino de uma família... O grande desafio é este: as pessoas estarem convencidas de que precisamos, na verdade, de uma sociedade justa, uma sociedade que proteja as pessoas. E proteção é uma coisa que tem inúmeras implicações e responsabilidades.

- 1 Pedagogas de Escolas Municipais de Curitiba, Especialistas em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR e Mestrandas em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.
- 2 termo usado na palestra proferida pela Miriam Abramavoy, sendo algo que não pretende ser discutido na sua íntegra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; Rua M. G. *Violências nas Escolas*. Brasília; UNESCO. Pg. 157 a 166.
- ADORNO, S. Mergulho teórico e prático na chaga social e moral da violência. Entrevista. Médicos. Ano II n. 8, maio/junho, 1999.
- BRITTO, R. C. C. LAMARÃO, M. L. *Criança, violência e cidadania*. Belém: Unama, 1994.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, ano 4, n° 8, jul./dez, 2002, p.435.
- CARDIA, N. A violência urbana e a escola. Revista Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, IEC, ano II, n° 2, 1997.
- DAMKE, A. S.; ESPER, M. C. E. Violência e Indisciplina: Uma reflexão na década de 90. In: *Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania, 2005*, Curitiba.
- DEBARBIEUX, E. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ELIAS, N. *La civilisation des moeurs*. Paris, Calmann, Levy, 1973.
- FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: Xavier, M. L. (Org.). *Disciplina escolar: enfrentamentos e reflexões*. ed. Mediação: Porto Alegre, 2002.
- GRANDINO, P. J. *Violências na escola e a dignidade dos sujeitos*. Eccos. Cultura e Identidade. São Paulo, 2001.

Edna Cristina Bueno Bigli Gazim | Eloína Alves dos Santos Suss | Luciana Szenczuk
 Márcia Maria da Silva | Maria Madselva Ferreira Feiges | Rúbia Helena Napolini Coelho

Tendências Pedagógicas Brasileiras: contribuições para o debate

ERRATA

Participou da elaboração deste artigo
 DIANA CRISTINA DE ABREU



Pintura dos professores e alunos da Escola Municipal São Luis - 1999 - detalhe

Esse artigo teve sua origem em discussões realizadas na disciplina "Produção do Saber Pedagógico e Organização Escolar" do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, e que resultou na elaboração do quadro sobre as Tendências Pedagógicas Brasileiras.

A síntese aqui aprendida busca analisar as diversas correntes de pensamento presentes no processo educacional brasileiro, refletir sobre as influências das concepções que perpassam as tendências educacionais e seus impactos na prática pedagógica escolar.

PEDAGOGIA LIBERAL

- Justificação do sistema capitalista
- Ênfase na defesa da liberdade e dos direitos e interesses individualistas na sociedade
- Forma de produção social baseada na propriedade privada dos meios de produção.

TEORIA

NÃO -CRÍTICAS

- Concepção humanista tradicional e moderna não e concepção analítica
- Manutenção do "status quo" e na concepção analítica.

TENDÊNCIA

TRADICIONAL ou CONSERVADORA

ESCOLA NOVA

DIRETIVA

NÃO-DIRETIVA

TENICISTA

MANIFESTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR NO BRASIL

Predomínio até 1930, vertentes:

Católica: monopólio jesuítico até 1759

Leiga: liberalismo clássico 1759 a 1930

- A escola é um antídoto contra a ignorância
- Relação utilitária com o saber

1932 – manifesto dos pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando Azevedo;

1934 – Constituição

1940 – psicologismo pedagógico;

1950 – sociologismo pedagógico;

1960 – economicismo pedagógico;

• Educação centrada no estudante

• Prática pedagógica anti-autoritária

• Preocupação com os problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos e sociais

• Surge no Brasil em meados da década de 50, mas é introduzida efetivamente no final dos anos 60, com predomínio a partir de 1968.

• As leis 5.540/68; para o ensino universitário e a 5.692/71 para ensino de 1º e 2º graus, são marcos da implantação do modelo tecnicista para a educação

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

• Ensino humanístico de cultura geral

• Ensino tradicional de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno

• Conteúdos enciclopédicos e descontextualizados

• Valorização do conteúdo, do intelectual, da disciplina, do diretivismo

• Educação centrada no poder do professor, que deve ter domínio do conteúdos

• Ensinar é repassar conhecimento

• Criança: capacidade de assimilação igual a do adulto, porém menos desenvolvidas

• Programas de ensino são baseados na "progressão da lógica"

• O aluno é educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização pessoal

• Os problemas sociais pertencem à sociedade

• A ênfase na cultura esconde a realidade das diferenças de classes

• Aprender é uma atividade de descoberta. A aprendizagem é um ato individual, uma construção subjetiva do conhecimento

• O aluno é o centro do processo de ensino

• Auto-aprendizagem (aprender a aprender)

• Aluno solidário, respeitador de regras, participante

• O ambiente é um meio estimulador

• A motivação depende da força da estimulação do problema e das disposições internas para aprender

• Valorização do aspecto psicológico (testes e inteligência do sentimento, da subjetividade

• Favorece o amadurecimento emocional, a autonomia e as possibilidades de auto-realização do aluno, pelo desenvolvimento da valorização do seu "eu"

• Aprendizagem significa modificação das próprias percepções

• Valoriza as experiências dos alunos

• As atividades acontecem de acordo com a realidade do aluno (segundo suas experiências individuais)

• O ensino é centrado no aluno

• O professor é um mero facilitador da aprendizagem

• A motivação da aprendizagem é o desejo de adequação pessoal na busca de auto-realização

• Aprendizagem é modificação de desempenho

• O aluno é submetido a um processo de controle do comportamento, afim de ser levado a atingir objetivos previamente estabelecidos;

• O ensino é organizado em função de pré-requisitos

• Ensino: processo de condicionamento/reforço da resposta que se quer obter, acontece através da: operacionalização dos objetivos e mecanização do processo

• Não se preocupa com o processo mental do aluno, mas sim com o produto desejado

• Busca-se a "eficiência", a "eficácia", "qualidade", a "racionalidade", "produtividade" e "neutralidade" na escola, que deve funcionar como uma empresa.

TENDÊNCIA

TRADICIONAL ou CONSERVADORA

ESCOLA NOVA

DIRETIVA

NÃO-DIRETIVA

TENICISTA

REPRESENTANTES OU TEÓRICOS

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) – “A prática da reflexão metódica”, baseado na clareza, na associação no sistema e no método.

Dewey (1859-1952) – “aprender fazendo”

Montessori (1870 –1952), métodos ativos e individualização do ensino

Claparedè (1873-1940), educação funcional e diferenciada

Piaget (1896 –1980) estudos pelos processos de construção do pensamento na criança

No Brasil: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo

Rosseau (1712 -1778), enfatiza aspectos da orientação não-diretiva;

Roger (1902 – 1987), método não-diretivo:

1. ênfase na orientação pedagógica

2. concepção terapêutica

3. aconselhamento com a finalidade de eliminação entre auto conceito e experiência pessoal – raiz das dificuldades psicológicas.

Skinner

Gagné

Bloom

Cosete Ramos

PSICOLOGIA

- Inatistas com vertentes na teologia e interpretações errôneas da Teoria da evolução, da genética e da embriologia

- O homem traz as qualidades básicas (percepção, valores, hábitos, crenças), basicamente prontas ao nascer

- Interacionismo construtivista – PIAGET

- Psicologia do desenvolvimento: enfoque nos processos cognitivos da criança

- O homem constrói o conhecimento durante a sua vida, na interação homem – meio

- Biopsicologização da sociedade, da sociedade e da escola

- Testes de inteligência e de personalidade

- Psicologia terapêutica

- Psicologia humanista- ênfase nas relações interpessoais e no crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo em seus processos de construção e organização pessoal.

- Behaviorista

- Comportamentalista

- Instrumentalista

- Ambientalista

FILOSOFIA

Concepção humanista tradicional:

- Centra-se na essência do intelecto, no conhecimento
- Homem – constituído por uma essência imutável

Concepção humanista moderna:

- Centra-se na existência, na vida, na atividade – a natureza humana é ativa, subjetiva

- “O homem é a fonte de todos os atos”, é um ser autônomo, criado para a liberdade, sem ser determinado pelo meio social

- Predispõe-se a fazer a equalização social

Concepção humanista moderna:

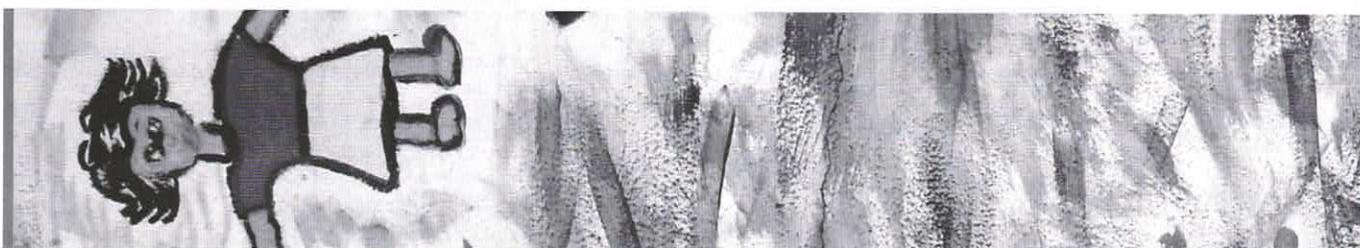
- Ênfase na importância do desenvolvimento das habilidades mentais, como observação, análise, reflexão e criatividade

Concepção analítica:

- Não pressupõe uma visão de homem, nem de um “sistema filosófico”

- Busca efetuar a análise lógica da linguagem educacional

- Neopositivista: o conhecimento científico é analítico requer exatidão e clareza



TENDÊNCIA

TRADICIONAL ou CONSERVADORA

ESCOLA NOVA

DIRETIVA

NÃO-DIRETIVA

TENICISTA

PAPEL DA ESCOLA

- | | | | |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Converter o súdito em cidadão que domine a arte e a retórica • Transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade • Realizar a preparação intelectual e moral do indivíduo para assumir seu lugar na sociedade • Ofertar o mesmo caminho para todos, privilegiando, assim, as camadas mais favorecidas | <ul style="list-style-type: none"> • Escola democrática proclamada para todos • Valorizar o conhecimento que o aluno traz • Estimular os alunos que são diferentes e que necessitam de estímulos diferentes • Adequação das necessidades individuais ao meio social • Ajustamento social por meio de experiências, em que a escola deve retratar a vida | <ul style="list-style-type: none"> • Preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais • Promover o auto desenvolvimento e realização pessoal • Enfoque na formação individual • Prioriza os problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos • Privilegia situações problemáticas correspondentes aos interesses do aluno • Enfoque no afrouxamento das normas disciplinares (autoridade disfarçada, as funções de professor e aluno se confundem) | <ul style="list-style-type: none"> • Articula-se com o sistema produtivo para o aperfeiçoamento do sistema capitalista: provê a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica • Preocupa-se com os aspectos mensuráveis e observáveis • O aluno é um ser bio-psico-social • Funciona como modeladora do comportamento humano |
|--|--|--|---|

CONTEÚDOS DE ENSINO

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos humanísticos selecionados da cultura universal, separados da experiência dos alunos e da realidade social • Conteúdos enciclopédicos e intelectualistas, que são repassados como verdades absolutas • Latim: arte retórica • Científico dogmático, cumulativo e quantitativo | <ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos são selecionados a partir dos interesses e experiências vividas pelos alunos • A aquisição do saber é mais importante que o próprio saber • Ênfase nos processos de desenvolvimento das relações sociais, da convivência em grupo e do saber fazer | <ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos são selecionados a partir dos interesses e experiências vividas pelos alunos • Os conhecimentos em si são dispensáveis, são apenas meios para o auto desenvolvimento • Consistem em experiências que aluno reconstrói | <ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos são baseados nos princípios científicos, manuais e módulos que auto-instrução que visam objetivos e habilidades que levam à competência técnica • Informações, princípios e leis, organizados em uma seqüência lógica psicológica, estabelecida e ordenada por especialistas • Material instrucional sistematizado nos manuais, livros didáticos, apostilas, etc |
|---|---|--|---|

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos aspectos cognitivos e quantitativos com ênfase a memorização • Verificação dos resultados através de interrogatórios orais e escritos, provas, exercícios e trabalhos de casa • O aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado (avaliado por banca examinadora) • Classificatória | <ul style="list-style-type: none"> • Valorização de aspectos afetivos (atitudes) • Valorização da atividade do aluno pela descoberta pessoal que passa a compor a estrutura cognitiva • Valorização dos aspectos bio-psico-sociais. • Preocupação com: participação, interesse, socialização e conduta (assiduidade, responsabilidade, higiene, pontualidade) • Avaliação par o desenvolvimento individual do aluno • Ênfase na auto-avaliação a partir de critérios internos do organismo | <ul style="list-style-type: none"> • A relevância do aprendizado se dá em relação ao "eu" • Privilegia a auto-avaliação; • Atividades avaliativas: <ul style="list-style-type: none"> • Debates entre os alunos: • Seminários com exposição individual ou em grupo • Elaboração de murais pedagógicos • Relatórios das pesquisas experimentais e estudos do meio • Trabalhos em grupos, em que o educando deve aprender a fazer, fazendo; e a pensar, pensando, em situações definidas | <p>Ênfase na produtividade do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de testes objetivos; • Realização de exercícios programados • Está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos • Ocorre no final do processo com a finalidade de constatar se os alunos adquiriram os comportamentos desejados • Prática diluída, eclética e pouco fundamentada, com exagerado apego aos livros didáticos |
|---|--|---|---|

TENDÊNCIA	ESCOLA NOVA			TENICISTA
	TRADICIONAL ou CONSERVADORA	DIRETIVA	NÃO-DIRETIVA	
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> • Professor é o centro do processo • Professor autoritário que transmite o conhecimento • Baseada em regras e disciplina rígida • Aluno é passivo, submisso, receptivo e sujeito ao castigo 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é um facilitador de aprendizagem, que auxilia o desenvolvimento da criança • O professor não deve ensinar, mas sim criar condições para que os alunos aprendam • O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, é um ser ativo 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é um especialista em relações humanas • O relacionamento professor-aluno deve ser autêntico e pessoal, em que o professor aceite a pessoa do aluno • O professor tem de ter a capacidade de ser confiável, receptivo e intervir o mínimo possível na aprendizagem do aluno já que a sua intervenção ameaça e inibe o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno; é o técnico responsável pela eficiência do ensino, quem administra as condições de transmissão de matéria • O aluno é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho, para "aprender a fazer"
MÉTODO DE ENSINO	<p>Herbartiano ou Científico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método expositivo organizado em cinco passos que, segundo Herbart constituem a ordem psicológica mais adequada para a assimilação de novas idéias e experiências • Este método didático exige raciocínio indutivo (observação dos fatos) • Antimetafísico (contra o abstrato) 	<p>Método de pesquisa ou Método da Descoberta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corresponde ao Método Científico Indutivo formulado por Bacon, que apresenta três momentos fundamentais: observação, generalização e confirmação; • Dilui a diferença entre ensino e pesquisa, onde a pesquisa deve encetar investimentos que realmente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. 	<p>Método Não-Diretivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepção terapêutica; • Aconselhamento com a finalidade de eliminação da inconsciência entre auto-conceito e experiência pessoal – raiz das dificuldades psicológicas. 	<p>Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem sistêmica • Debates, reflexões, discussões e questionamentos são considerados desnecessários; relações afetivas e pessoais não são consideradas • Proposta metodológica de eficiência e eficácia da aprendizagem
TÉCNICAS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva: exposição verbal ou demonstração pelo professor é a técnica considerada mais adequada para a transmissão de conteúdos na sala de aula. • Ênfase nos exercícios, cópias, leituras, repetição e memorização de conceitos e fórmulas • Envolvem três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão • Método rigorosamente lógico e idêntico para todas as disciplinas • Cabe ao mestre a seleção e estruturação da matéria a ser aprendida • Estímulo ao individualismo e à competição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centros de interesses 2. Estudo Dirigido 3. Método de Projetos 4. Fichas Didáticas 5. Contrato de Ensino <ul style="list-style-type: none"> • As técnicas e os métodos são orientados por três princípios: <ul style="list-style-type: none"> • Individualização, liberdade e espontaneidade; • As técnicas de ensino utilizadas na escola nova exigem o uso de muitos recursos didáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contratos onde alunos e o professor estabelecem níveis de aproveitamentos, tópicos e conceitos (nota A ou B); • Grupos de facilitadores: um presidente e um relator que preparam as sessões de estudo com o professor (consultor). • Entrevista: criar no curso da entrevista uma atmosfera, propícia para que o próprio aluno escola os seus objetivos; • Trabalhos em grupo, pesquisa, jogos/criatividade, observação, experiências, dinâmicas de grupos, pesquisas 	<p>Coloca a atenção em modos instrucionais que possibilitam controle efetivo dos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • instrução programada • pacotes de ensino • módulos instrucionais, etc • Técnicas de micro ensino.

TENDÊNCIA

TRADICIONAL ou CONSERVADORA

ESCOLA NOVA

DIRETIVA

NÃO-DIRETIVA

TENICISTA

PASSOS DO MÉTODO

Método Expositivo:

1. Preparação

- Evocação, no aprendiz de velhas idéias relacionadas com as novas
- Recordação da lição anterior, portanto, do já aprendido

2. Apresentação

- Contemplação e apreensão do objeto da aprendizagem;
- O novo conhecimento é colocado diante do aluno e a este cabe assimilar

3. Assimilação

- As novas idéias são relacionadas com as velhas idéias
- Trata-se de identificar, por comparação, o diferente entre os elementos já conhecidos

4. Generalização

- O que é geral separa-se de aspectos particulares concretos: os aspectos gerais são unidos às idéias anteriormente adquiridas e ocorre a sistematização da aprendizagem
- Se o aluno já assimilou o novo conhecimento, é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido

5. Aplicação

- As idéias sistematizadas são retomadas, desenvolvem-se novas relações e as idéias são aplicadas
- O aluno vai demonstrar se aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Isto é verificado através de exemplos novos, ainda não manipulados pelo aluno
- Coincide com as "lições de casa"

Método de Pesquisa ou Método da Descoberta:

- O método de ensino tem a seguinte estrutura:

1. Atividade

- O ensino começa sempre com uma atividade, a qual pode suscitar um problema

2. Problema

- Alunos e professor precisam resolver o problema:

3. Levantamento de dados

- Os alunos levantam os mais diferentes dados documentais, bibliográficos, dados de campo

4. Formulação de Hipóteses Explicativas

- Os dados organizados pelos alunos servem de base para formulação de uma ou mais hipóteses explicativas para o problema

5. Experimentação

- Os alunos testam as hipóteses explicativas, o que lhes permite rejeitar ou confirmar as hipóteses formuladas
- Este método didático assume caráter "pseudocientífico", porque confunde ciência e ensino

Método Clínico de Rogers:

1. Contato com a realidade

- O contrato com a realidade torna a aprendizagem significativa, pelo vínculo das experiências do indivíduo

2. Autenticidade ou congruência

- O professor deve ser sentido como pessoa unificada, integrada, congruente

3. Aceitação Positiva incondicional

- O professor aceita os sentimentos do aluno, em toda espécie de atitude

4. Empatia

- Capacidade de captar o mundo do aluno como se fosse o seu em todas as reações ao enfrentar uma nova matéria

Método Científico:

- Preocupação científica que está baseada em princípios da tecnologia educacional

- "Harmonização" entre as necessidades dos alunos e os valores sociais

1. Objetivos instrucionais operacionalizados em comportamento observável e mensurável

2. Procedimentos instrucionais

- Ênfase nos meios, na instrução programada, nas técnicas de microensino, nos recursos audiovisuais

MODELO DE CONHECIMENTO

S ← O
(Objetivista)

S → O
(Subjetivista)

S → O
(Subjetivista)

S ← O
(Objetivista)

TEORIA REPRODUTIVISTA

- Não constituem pedagogias
- Não se apresentam com uma proposta pedagógica: o caráter reprodutivista da escola impede que ela seja diferente, donde a inviabilidade ou inutilidade de uma proposta pedagógica vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

TEORIA

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA
(1970)

TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO
(1969)

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA
(1971)

TEÓRICOS

P. Bourdieu e J.C. Passeron

L. Althusser

C. Baudelot e R. Establet

OBRA DE REFERÊNCIA

“ A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975)

“ Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”

“ A escola capitalista na França” (1971)

INFLUÊNCIA NO BRASIL

- Especialmente durante a década de 70
- Saviani utiliza estes estudos como referência teórica para fazer a análise crítica da história das tendências da educação brasileira.

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

A sociedade é dividida em classes antagonônicas, e as condições de desigualdade e dominação perpetuam-se.

CONCEITOS CHAVES

Violência Simbólica: os grupos e classes dominantes controlam os significados culturalmente legítimos e socialmente mais valorizados. Estes significados medeiam as relações de poder entre grupos e classes. O capital cultural é distribuído desigualmente entre grupos e classes. Como resultado:

- Aqueles que têm mais capital cultural são bem-sucedidos na escola;
- A escolarização é a base para uma mobilidade social limitada, que dá aparência de realidade à meritocracia;
- Portanto, a educação é o processo de reprodução das diferenças culturais e sociais.
- Qualquer ação pedagógica é uma violência simbólica.

O Estado é composto por:

- Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) – polícia, tribunais, prisões etc. – que funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia do Estado

- **Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)** – Igreja, escola, mídia, etc. – que funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela violência.

A escola é o AIE dominante na sociedade capitalista.

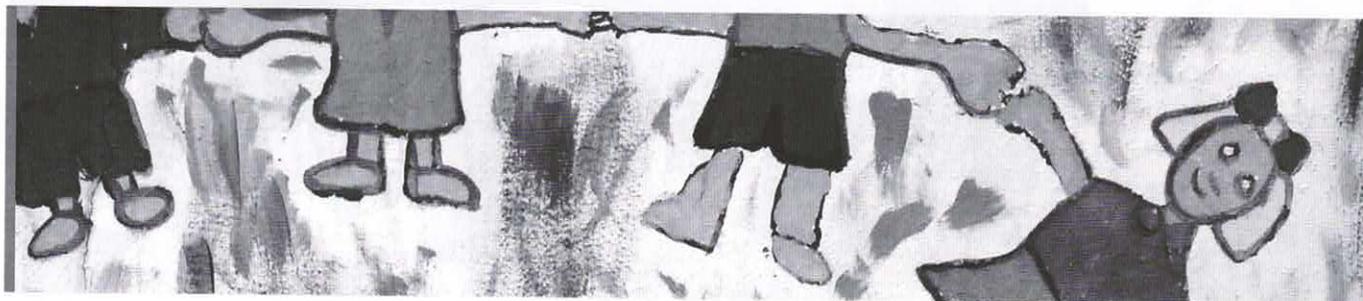
A escola é dividida em duas grandes redes:

- Rede PP (primário-profissional) > destinada aos trabalhadores e
- Rede SS (secundário-superior) > destinada à burguesia.
- A escola é um aparelho ideológico da burguesia e está a serviço de seus interesses.
- Dualidade Estrutural

A contradição principal existe fora da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado; ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração

FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

- É um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça a dominação e legitima a marginalização cultural e escolar
- Cumpre papel fundamental no processo de reprodução do capitalismo.



TEORIA

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA
(1970)

TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO
(1969)

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA
(1971)

FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA



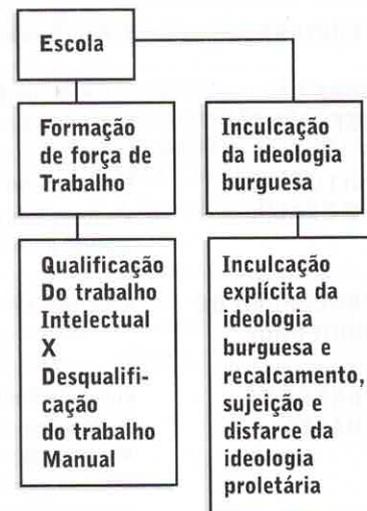
A escola realiza a (re) produção do habitus, que é uma formação durável, produto da interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso se perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado;

Escola = vetor de assimilação das mensagens produzidas pela indústria cultural

O sistema das diferentes escolas públicas e particulares constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista:



A escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes (PP e SS), as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais:



CONTRIBUIÇÕES

- Explícita os mecanismos da escola capitalista e como esta se constitui
- Põe em evidência o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante
- Considera a luta de classes, porém esta fica diluída, tal o peso da dominação burguesa
- Defende que quanto mais os professores ignoram que estão reproduzindo a sociedade capitalista, tanto mais eficazmente a reproduzem
- Afirma que todos os esforços realizados na/pela escola na luta pela transformação da sociedade revertem sempre no reforçamento dos interesses da classe dominante. Desta forma, a possibilidade de a escola ser um instrumento de luta proletária é descartada.



PEDAGOGIA PROGRESSISTA

- A escola é condicionada pelos aspectos sociais, políticos e culturais, mas contraditoriamente existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social;
- A educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explica o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade.

TEORIA

CRÍTICA

- Sustenta a finalidade sócio - política da educação
- Instrumento de luta de professores ao lado de outras práticas sociais
- Fundamenta-se na concepção dialética

TENDÊNCIA

LIBERTÁRIA

LIBERTADORA

HISTÓRICO - CRÍTICA

MANIFESTAÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR NO BRASIL

Autoritarismo e auto-gestão são os princípios fundamentais da proposta pedagógica anarquista (que abrange várias correntes: libertários, psicanalistas e sociólogos)

Primeira experiência: Movimento de Cultura Popular no Recife (1964)

Projeto de Educação de Adultos:

- Círculo de Cultura
- Centro de Cultura

• Marco histórico 1979

- A prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta, visando a transformação da sociedade (ação – compreensão – ação);
- Enfoque no conteúdo como produção histórico-social de todos os homens;
- Superação das visões não-críticas e crítico-reprodutivas da educação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

- Questionamento da ordem social existente
- Preocupação com a educação política dos indivíduos e com o desenvolvimento de pessoas mais livres
- Profunda ligação entre educação e os planos de mudança social
- O ensino deve desenvolver todas as possibilidades da criança (integralidade), sem abandonar nenhum aspecto mental ou físico, intelectual ou afetivo
- Defesa da auto-gestão
- Rejeitam toda forma de governo

• Teoria do conhecimento aplicada à educação, que é sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento

- A educação é sempre um ato político
- Educação problematizadora, conscientizadora
- O fundamental na educação é que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos histórico-sociais, capazes de transformar a realidade
- A categoria pedagógica da conscientização preocupa-se com a formação da autonomia intelectual do sujeito para intervir na realidade

• Defende a escola como socializadora dos conhecimentos e saberes universais;

- Ação educativa pressupõe uma articulação entre o ato político e o ato pedagógico;
- Interação professor-aluno-conhecimento e contexto histórico-social;
- A inter-subjetividade é medida pela competência do professor em situações objetivas;
- A interação social é o elemento de compreensão e intervenção na prática social mediada pelo conteúdo;
- Concepção dialética da história (movimento e transformação);
- Pressupõe a práxis educativa que se revela numa prática fundamental;
- A natureza e especificidade da educação refere-se ao trabalho não-material que na escola pública não se subordina ao capital;
- A tarefa desta pedagogia em relação à educação escolar implica:

A) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformações

B) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos das camadas populares no espaço e tempo escolares

C) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

TENDÊNCIA	LIBERTÁRIA	LIBERTADORA	HISTÓRICO - CRÍTICA
REPRESENTANTES OU TEÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Freinet (1896-1966) – Educação pelo trabalho e pedagogia do bom senso • Lobrat (discípulo de Freinet) – Pedagogia institucional e auto-gestão pedagógica • Maurício Trautemberg – auto-gestão institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Paulo Freire • Moacir Gadotti • Rubem Alves 	<ul style="list-style-type: none"> • Demerval Saviani, Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas, Acácia Zeneide Kuenzer, José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos); • Influências de autores internacionais como: Marx, Gramsci, G. Synders, M. Manacorda, Makarenko, Suchodolski
PSICOLOGIA	<p>Corrente sócio-histórica: Vigotski, Lúria, Leontiev e Wallon.</p>		
FILOSOFIA	<p>Anarquismo – uma corrente que defende que “o caminho da liberdade é a própria liberdade”</p>	<p>Paulo Freire fez uma síntese de tendências como: neotomismo, humanismo, fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo</p>	<p>Materialismo Histórico-dialético</p>
PAPEL DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver mecanismos de mudanças institucionais e no aluno, com base na participação grupal, onde ocorre a prática de toda aprendizagem • Exercer uma transformação na personalidade do aluno no sentido libertário e autogestivo • Resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora e controladora do estado 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade • Problemática da realidade, das relações sociais do homem com a natureza e outros homens, visando a transformação social 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal • Socialização do saber elaborado às camadas populares, entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação desta realidade
CONTEÚDOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos de ensino são colocados à disposição do aluno, porém não são exigidos • O conhecimento considerado mais importante é o que resulta das experiências vividas no grupo • A apropriação dos conteúdos somente tem sentido quando convertidos em prática • O conhecimento é a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social, não sendo necessariamente os conteúdos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos (denominados temas geradores) são extraídos das problematização da prática de vida dos educandos, assim a codificação de uma situação-problema revela a força motivadora da aprendizagem. • Toma-se distância da situação-problema para analisá-la criticamente. Essa análise envolve o exercício de abstração, através da qual se procura alcançar por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos – decodificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade (clássicos), permanentemente reavaliados face às realidades sociais • Conteúdos indispensáveis à compreensão da prática social: revelam a realidade concreta de forma crítica e explicam as possibilidades de atuação dos sujeitos no processo de transformação desta realidade
FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Esta pedagogia não prevê nenhum tipo de avaliação em relação aos conteúdos • A avaliação ocorre nas situações vividas, experimentadas, portanto incorporadas para serem utilizadas em novas situações 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática emancipadora • Desenvolvimento e progresso do grupo a partir de um programa definido coletivamente com o grupo • Prática vivenciada entre educador e educandos no processo de grupo pela compreensão e reflexão crítica • Trabalhos escritos e auto-avaliação em termos do compromisso assumido com o grupo e com a prática social 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática emancipadora • Função diagnóstica (permanente e contínua) – meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação desta prática e dos processos de aprendizagem • Pressupões tomada de decisão • O aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias

TENDÊNCIA

LIBERTÁRIA

LIBERTADORA

HISTÓRICO - CRÍTICA

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

- Professor e alunos são livres, um em relação ao outro e desenvolvem uma relação baseada na auto-gestão e no anti-totalitarismo
- O professor é um orientador, catalisador que realiza reflexões em comum com os alunos. Cabe a ele:
 - Ajudar o grupo a desenvolver-se como tal, auxiliando no desenvolvimento de um clima grupal em que seja possível aprender e superar os obstáculos para aprender que estão enraizados no indivíduo e no grupo
 - Ajudar o coletivo a descobrir e utilizar os diferentes métodos de pesquisa, ação, observação e "feedback"
 - Liberar as forças instituintes do grupo, que funcionam como analisadores das instituições.

- Educador e educandos são sujeitos do ato do conhecimento
- O professor é coordenador de debates, que estabelece uma relação horizontal, adaptando-se às características e necessidades do grupo
- O aluno é sujeito participante do/no grupo
- Relação pedagógica com base na cultura do grupo

- Relação interativa entre professor e aluno, em que ambos são sujeitos ativos
- Professor e aluno são seres concretos (sócio-históricos), situados numa classe social – síntese de múltiplas interações
- Professor – autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica

TÉCNICAS DE ENSINO

- Vivência grupal
- Assembléia
- Reuniões

- Métodos e técnicas se fazem e se refazem na práxis
- Grupos de discussões, debates, entrevistas, tomada de consciência para a transformação: da ingenuidade à criticidade

- Discussão
- Debates
- Leituras
- Trabalhos individuais e trabalhos em grupo, com relação de sínteses integradoras

MÉTODO DE ENSINO

Método indutivo

- Faz o movimento do composto ao simples, do geral ao particular, do número à unidade, da harmonia ao som, da regra ao fato, do princípio à aplicação
- Vai do observado ao não observado, do conhecido ao desconhecido
- Método racional, experimental, científico: estimula a curiosidade, favorece a atividade cerebral, se afasta da credulidade, coloca a razão e a memória no seu devido lugar
- O exercício da liberdade pelo aluno tem que ser efetivo e real desde o início, com caráter progressivo, manifestando-se plenamente nos últimos anos escolares
- Interesse me crescer dentro da vivência grupal
- Relevância da experiência, da atividade prática que é incorporada e utilizada em situação nova
- A participação grupal deve ser obtida através de assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações, de tal forma que o aluno leve para a escola e para a vida cotidiana tudo que aprendeu
- A auto-gestão é o conteúdo e o método, resume tanto o objetivo pedagógico, quanto político
- Escolhida uma matéria, o aluno é estimulado à pesquisa independente

Método Dialógico

- Método ativo, dialógico, crítico e criticizador
- O método exige uma relação de autêntico diálogo, em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido
- O diálogo engaja ativamente os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando - educador
- Ao grupo de discussão cabe o ato de auto-gerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades;
- O professor deve se adaptar ao nível do grupo para ajudar o desenvolvimento próprio de cada sujeito
- A problematização da situação permite aos educandos chegar a uma compreensão mais crítica da realidade, através de troca de experiências em torno da prática social
- O método de ensino deve possibilitar a vivência de relações efetivas educando - educador, educador-educando, já que as relações têm caráter reflexivo, conseqüente, transcendente e temporal
- Dispensam-se programas previamente estruturados, bem como aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta de aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto domesticadoras.

Método da Prática Social

- Decorre das relações estabelecidas entre conteúdo – método e concepção de mundo
- Confronta os saberes trazidos pelo aluno com o saber elaborado, na perspectiva da apropriação de uma concepção científico-filosófica da realidade social, mediada pelo professor
- Incorpora a dialética como teoria de compreensão da realidade e como método de intervenção nesta realidade
- Fundamenta-se no materialismo histórico: ciência que estuda os modos de produção
- A relação de indissociabilidade entre forma e conteúdo pressupõe a socialização do saber produzido pelos homens
- Os fins a serem atingidos é que determinam os métodos e processos de ensino-aprendizagem
- Busca coerência com fundamentos da pedagogia, entendida como processo através do qual o homem se humaniza (se torna plenamente humano)
- A prática é fundamento do critério de verdade e da finalidade da totalidade social
- É na mediação entre o pensamento e o objeto (enquanto o pensamento busca apropriar-se do objeto) que desenvolve-se o método

TENDÊNCIA

LIBERTÁRIA

LIBERTADORA

HISTÓRICO - CRÍTICA

PASSOS DO MÉTODO

Método Indutivo

1. Oportunidade de contato, abertura, relações informais entre os alunos;
2. O grupo começa a organizar-se pela participação em discussões, cooperativas, assembléias;
3. O grupo se organiza de forma mais efetiva na direção de conquista de sua liberdade.

Método Dialógico

O método deve instrumentalizar os passos da aprendizagem:

1. Codificação: situação problema (programação compacta)

– Situação existencial (codificadas) capazes de desafiar o grupo;

– Intensifica o diálogo em torno das situações codificadas com “n” elementos e compõe nas informações totais das situações onde se instala um circuito de decodificações;

2. Decodificação: com a ajuda do professor, o grupo seleciona as palavras geradoras a serem decodificadas (desveladas);

3. Problematização da situação: as contradições da realidade são problematizadas, especialmente aquelas que oprimem as camadas populares.

• A dinâmica codificação-decodificação-problematização permite aos educandos um esforço de compreensão do “vivido” até chegar ao nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, sempre através da troca de experiências em torno da prática social; Assim o método de alfabetização implica:

1. Levantamento do universo vocabular dos alunos do grupo com quem se trabalha;
2. Escolha das palavras geradoras;
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo que será alfabetizado;
4. Criação de fichas-roteiro;
5. Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas que são utilizadas para a descoberta de novas palavras.

Método da Prática Social

1. Prática Social (Ponto de Partida):

- Perceber e denotar: identificar o objeto da aprendizagem e lhe dar significação;
- O aluno tem uma função sincrética (mecânica, desorganizada, nebulosa, de senso comum) a respeito do conteúdo;

• É comum a professores e alunos, já que sentem e sabem a prática social em nível sincrético, mas ambos encontram-se em momentos diferentes (o professor domina o conteúdo, enquanto o aluno não o domina), por isso o professor realiza uma síntese precária;

2. Problematização:

- Instruir e contar;
- Momento para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos precisam ser dominados;
- Prever os futuros problemas e limites (juízos de valor ou de qualidade), bem como identificar os tipos de conhecimentos e técnicas necessários à solução desses problemas.

3. Instrumentalização:

- Apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração em que vivem.

4. Catarse (categoria gramsciana):

- Raciocinar e criticar;
- Incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social;
- Elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens;
- Passagem da ação para a conscientização;

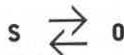
5. Prática Social (ponto de chegada):

- Retorno à prática social, com o saber concreto pensado para atuar e transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária
- A compreensão sincrética dos alunos no ponto de partida é agora elevada a nível sintético
- Visão sintética (elaborada, sistematizada, explícita, orgânica, compreendida)
- Reduz-se a precariedade da síntese do professor (fragmentação) no ponto de partida, para uma compreensão mais orgânica no ponto de chegada – visão de totalidade;
- O consenso é o ponto de chegada
- A educação põe-se a serviço da referida transformação das relações de produção

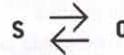
MODELO DE CONHECIMENTO



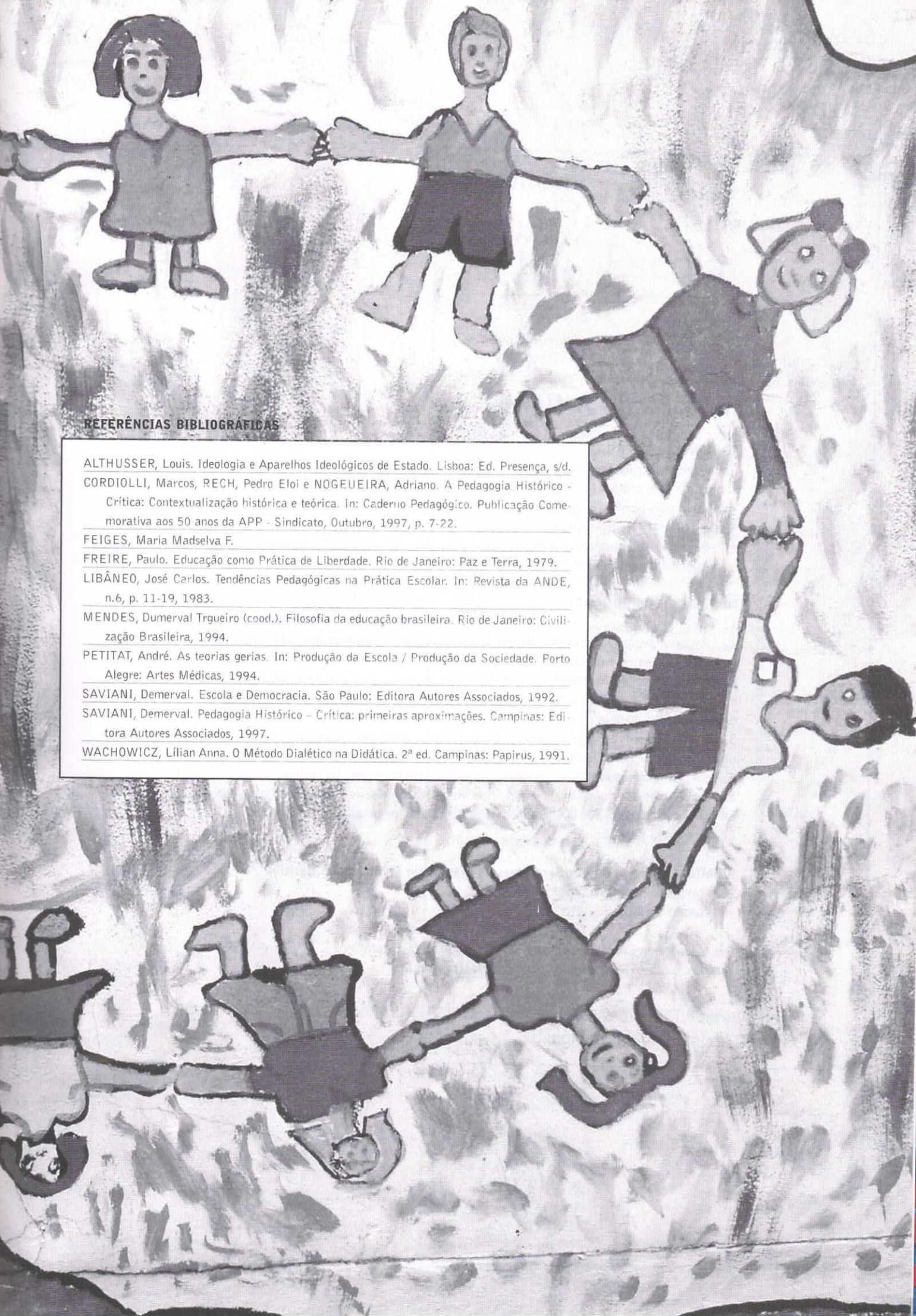
(reconhece a influência das relações sociais, mas enfatiza o sujeito)



(ênfase nas relações sociais que constituem o sujeito)



(ênfase nas relações histórico-sociais que constituem o objeto e o sujeito – relação dialética)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Ed. Presença, s/d.
CORDIOLI, Marcos, RECH, Pedro Eloi e NOGUEIRA, Adriano. A Pedagogia Histórico - Crítica: Contextualização histórica e teórica. In: Caderno Pedagógico. Publicação Comemorativa aos 50 anos da APP - Sindicato, Outubro, 1997, p. 7-22.

FEIGES, Maria Madselva F.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: Revista da ANDE, n.6, p. 11-19, 1983.

MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

PETITAT, André. As teorias gerias. In: Produção da Escola / Produção da Sociedade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

WACHOWICZ, Lílian Anna. O Método Dialético na Didática. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1991.

Chamada de Artigos

FORMA DE ENTREGA:

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

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

NORMAS DE PRODUÇÃO:

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

SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

Rua Emiliano Pernetá, 424, 2º andar, cj 22 e 23

80420-080 Centro – Curitiba – Paraná

Aos cuidados do Conselho Editorial da Revista Chão da Escola

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

Expediente



Conselho Editorial

Andréa R. Caldas - UFPR, Ângelo Ricardo de Souza - UFPR, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Diana Cristina de Abreu, Ronaldo Sérgio da Silveira Filho, Teresa Bilobran de Lima

Diagramação: Raro de Oliveira - (41) 3342-8584

Impressão: Editora e Gráfica Popular - 5.000 exemplares

Coordenação Política:

Diana Cristina de Abreu (SISMMAC), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (SISMMAC), Glacelise Cordeiro Brites (CEI Érico Veríssimo).

Coordenação de Formação:

Ronaldo Sérgio da Silveira Filho (SISMMAC), Teresa Bilobran de Lima (SISMMAC), Simeri de Fátima R. Calisto (E.M. Piratini).

Coordenação Institucional:

Devanir Maria Santos César (SISMMAC/ E.M. Omar Sabbag), Ângela Maria de Castro (CEI Érico Veríssimo), Ana Denise Ribas de Oliveira (CEI Antônio Pietruza).

Coletivo das Coordenações:

Maria Emília Martins (E.M. Colônia Augusta), Márcia Barbosa Soczec (SISMMAC), Maria Aparecida da Silva (SISMMAC), Clarice Pante (E.M. dos Vinhedos), Ivana Maria Christoffoli (CEI David Carneiro), Elenise Regina Cesário da Silva (aposentada), Adriana Mensa da Silva (E.M. Papa João XXIII), Patrícia Muller da Costa (E.M. Ana Hella), Beatriz Schelbauer do Prado Gabardo (E.M. Lapa/ M^a Augusta Jouve).

Conselho Fiscal:

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

SISMMAC



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

Rua Emiliano, 424, 2º andar, Conj. 22 e 23, Centro - Curitiba/PR

Cep. 80.420-080 - Fone/Fax: (041) **3225-6729**

Gestão 2005 | 2008





Pintura dos professores e alunos da Escola Municipal São Luis - 1999 - detalhe



SISM MAC CUT PROFESSORES CNTE

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

