

VOLUME III	3960
TEMA 6 TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	3961
Evaluación como dispositivo de control del trabajo docente	3962
<i>Tomás Sánchez Amaya.....</i>	<i>3962</i>
Produção e discussão de narrativas em grupo: indícios de desenvolvimento profissional de professores.....	3973
<i>Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Renata Prenstetter Gama, Cármen Lúcia Brancaglioni Passos</i>	<i>3973</i>
O que revela o portfólio nos anos iniciais do ensino fundamental.....	3985
A proposta curricular na Educação de Jovens e Adultos: uma ferramenta inclusiva para a Educação do Popular	3994
<i>Daiane Graciele Ribas Faoto, Priscilla Lucena Vianna Dias</i>	<i>3994</i>
Avaliação da aprendizagem em escolas do município de Arapiraca-AL: subsidiando o processo de ensino-aprendizagem.	4006
<i>Inalda Maria Duarte de Freitas, Ana Maria de Freitas Santos</i>	<i>4006</i>
Políticas educacionais e políticas seus efeitos sobre o trabalho docente e o currículo na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS.....	4016
<i>Andressa Aita Ivo, Álvaro Moreira Hypolito</i>	<i>4016</i>
Avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão: o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP*	4028
<i>Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes, Sadao Omote.....</i>	<i>4028</i>
Reformas curriculares e cotidiano escolar: fazeres docentes no Ensino Técnico	4040
<i>Margareth Fadanelli Simionato e Luciane Torezan Viegas.</i>	<i>4040</i>
Avaliação da formação de trabalhadores docentes em saúde: questões e tensões	4048
<i>Maria Inês Bomfim, Leda Oliveira, Valéria Goulart.....</i>	<i>4048</i>
Currículo em movimento: estudos das referências bibliográficas na relação planejamento docente e projeto pedagógico	4058
<i>Antônio Carlos Moraes, Larissa Borges Daltio, Luiz Alexandre Oxley da Rocha.....</i>	<i>4058</i>
Relações entre trabalho docente, currículo, avaliações externas e políticas de responsabilização no Brasil: o que falam as pesquisas?	4068
<i>Priscila Resinentti, Andre Regis, Adailda G. de Oliveira.....</i>	<i>4068</i>
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Uma reflexão sobre avaliação e trabalho docente	4081
<i>Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi.....</i>	<i>4081</i>
A avaliação da aprendizagem na teoria e prática docente de escolas públicas rurais no Município de Matina-Bahia .	4093
<i>José Aparecido Alves Pereira, Paula Leão Magalhães Teixeira, Queles Teixeira de Souza Reis</i>	<i>4093</i>
O jogo de xadrez na escola: um estudo da teoria e prática de uma proposta curricular no município de caculé-bahia	4102
<i>José Aparecido Alves Pereira, Cléria Rozane Montalvão Santos, Cristina Aparecida Lima de Azevedo Chiarelli, Dilma Alves de Souza Paulo Franklin Gomes Teixeira</i>	<i>4102</i>
A filha do príncipe: A disciplina, a fragmentação do conhecimento e a sua possível queda.....	4114
<i>Renata Souza Freitas Danatas Barreto</i>	<i>4114</i>
A dimensão formativa das práticas de avaliação e registros na educação infantil.....	4122
<i>Maria Cristina Fontes Amaral</i>	<i>4122</i>
A Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: entre intenções e práticas surgem os seminários integrados	4133
<i>Andrelisa Goulart de Mello; Edenise do Amaral Favarin; Sonia Marli Righi Aita; Rosane Carneiro Sarturi</i>	<i>4133</i>
A Repercussão da Lei n. 11.769 (2008): Concepções acerca da Inserção da Linguagem Musical no Currículo Escolar	4145
<i>Edenise do Amaral Favarin; Andrelisa Goulart de Mello; Rosane Carneiro Sarturi</i>	<i>4145</i>
A organização do tempo curricular no trabalho docente do professor da educação de jovens e adultos – EJA	4158
<i>Maria Cândida Sérgio.....</i>	<i>4158</i>

Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente	4171
<i>Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz, Marta Sampaio</i>	4171
A participação de professores na construção de um currículo para a educação infantil: interfaces entre formação continuada e docência	4188
Investigando a Especificidade da Ação Docente com Bebês em Parceria com as Crianças e Suas Professoras.....	4200
<i>Tacyana Karla Gomes Ramos</i>	4200
EJA: limites e possibilidades de uma proposta curricular.....	4211
<i>Alessandra Reis Evangelista</i>	4211
Times Docentes: Uma experiência outra no cotidiano curricular	4221
<i>Anrífo Ribeiro Sanches Neto</i>	4221
Reforma curricular nas escolas de ensino médio no ceará: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (ntpps).....	4229
<i>Ronaldo de Sousa Almeida, Juliana Parente Matias, Karla Kilvia Alves de Oliveira</i>	4229
O lugar e os paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura: implicações para o trabalho docente	4239
<i>Tânia Mara Rezende Machado, Lenilda Rego Albuquerque de Faria, Alderlandia da Silva Maciel</i>	4239
A pesquisa como princípio educativo no currículo do ensino médio – um relato de experiência nas escolas estaduais do ceará - brasil.	4251
<i>Ludmila de Almeida Freire, Lara Soldon Braga Holanda</i>	4251
RUBRICS: uma estratégia de avaliação formadora no 1º Ciclo do Ensino Básico	4262
<i>João Gouveia, Marlene Barral</i>	4262
Notas para pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação	4278
<i>Alexandra Garcia</i>	4278
Políticas curriculares ibero-americanas em busca de um “perfil” profissional docente	4289
<i>Rosanne Evangelista Dias</i>	4289
A construção social da educação física e a emergência dos referenciais curriculares no brasil: implicações para o trabalho docente	4300
<i>Franciele Roos da Silva Ilha, Álvaro Moreira Hypolito</i>	4300
Pedagogia/parfor: oportunidade para avançar no estudo da relação formação-profissionalização	4310
<i>Maria Angélica Rodrigues Martins, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	4310
A atitude interventiva do educador de infância e o seu impacto na participação da criança.....	4323
<i>Joana Freitas Luísa, Sofia Andrade, Paula Santos</i>	4323
TEMA 7 TRABALHO DOCENTE E DIVERSIDADE	4331
Formação docente em EJA: diversidade, silêncio e invisibilidades.....	4332
<i>Terezinha Oliveira Santos</i>	4332
Alfabetização de classes populares: um estudo de caso sobre a construção do conhecimento dos alunos da turma 101 frente ao conhecimento sistemático ofertado pela escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ, no ano de 2012.....	4351
<i>Michely Cristina Breves Magalhães, Carla da Mota Souza</i>	4351
Contributos de ações de formação continuada docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....	4365
<i>Dulce Pereira dos Santos, Kátia Maria da Cruz Ramos</i>	4365
Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental	4375
<i>Mércia Ramos de Barros, Kátia Maria da Cruz Ramos</i>	4375
Superdotação: Dilemas e Desafios	4385
<i>Jéssika Jackeline da Silva Marques, Inalda Maria Duarte de Freitas</i>	4385

Os professores de educação especial na educação do campo. Análise do trabalho docente em escolas municipais .	4390
<i>Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Adriana Cunha Padilha</i>	4390
O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	4405
<i>Ana Paula Fernandes</i>	4405
A atividade docente com alunos da Educação Especial em classe multisseriada	4419
<i>Ana Paula Fernandes</i>	4419
Gênero e Educação no espaço escolar campesino: Contributos para a formação a partir do olhar dos (as) professores (as)	4431
<i>Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte</i>	4431
A diversidade de escritas e o trabalho docente.....	4442
<i>Maria Leticia Cautela de Almeida Machado, Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Luiz Antonio Gomes Senna</i>	4442
Desvelando e dando vozes às professoras das salas de recursos multifuncionais: a formação continuada no debate	4453
<i>Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4453
Formação docente e as políticas para inclusão: Como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais são conduzidas pelas políticas públicas	4463
<i>Raianny Kelly Nascimento Araújo, Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte</i>	4463
Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no Estado de Alagoas/Brasil	4472
<i>Francy Kelle Rodrigues Silva, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4472
Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça	4481
<i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	4481
Adequação curricular no dia-a-dia escolar de alunos considerados em situação de inclusão	4492
<i>Mario Augusto Costa Valle, Elton de Andrade Viana</i>	4492
Autismo e inclusão: desafios da prática docente	4508
<i>Elizete Santos Balbino, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Amanda Magalhães Barbosa, Jaqueline da Cruz Zacaria, Raulene Gomes da Silva, Lisiane da Silva Oliveira</i>	4508
Direito à diferença no ofício de professor e de aluno	4521
<i>Ana Maria Costa e Silva</i>	4521
Representações de professores sobre o trabalho com alunos do programa Oportunidade I	4533
<i>Ana Beatriz Botelho, Susana Mira Leal</i>	4533
“Você tem medo de que?”: investigando o medo e o preconceito no cotidiano escolar.....	4547
<i>Nicoleta Mendes de Mattos</i>	4547
Alfabetizadoras, formação docente e prática pedagógica: cenas de sala de aula com alunas idosas	4559
<i>Áurea da Silva Pereira, Kátia M. S. Mota</i>	4559
Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação	4572
<i>Alexandre do Nascimento</i>	4572
Profissão Docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil	4579
<i>Cleiza Cornélio Nutels, Lillian Franciele Silva Ferreira</i>	4579
O impacto da formação acadêmica nos “novos públicos do ensino superior” – o caso do ensino politécnico.....	4584
<i>José Antônio Oliveira, Sérgio Daniel Gomes</i>	4584
Os efeitos do “significado deslocado” da educação bilíngue para surdos no trabalho docente: uma arena de lutas....	4606
<i>Angela Nediane dos Santos, Madalena Klein, Violeta Porto Moraes</i>	4606
Estereótipos x Mídia x Educação: Estabelecendo Relações nos Discursos de Jovens Brasileiros e Portugueses	4615
<i>Gisele Cristina Cohen Fonseca & Rosa Cabecinhas</i>	4615
Os cursos de formação de professores da educação básica e o acolhimento de pessoas com deficiência.....	4626
<i>Elizete Santos Balbino, Ana Paula Monteiro Rego, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Franciele Pontes Soares, Ruth Késia Silva Nogueira, Weslane Alves dos Santos</i>	4626
A formação do professor da sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Transtorno do Espectro Autista	4636
<i>Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4636

Por que incluir a discussão sobre gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores?	4646
<i>Amélia T. B. da Cunha</i>	4646
Percepções sobre deficiência por professores que atuam no atendimento educacional especializado em escolas públicas brasileiras.....	4656
<i>Lilianne Moreira Dantas, Ana Karina Morais de Lira</i>	4656
BIO-GEO-GRAFIAS: Trajetórias de vida-formação e docência em escolas rurais	4666
<i>Mariana Martins de Meireles, Jussara Fraga Portugal</i>	4666
Políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade	4677
<i>Maria do Carmo Gonçalo Santos , Maria Eliete Santiago</i>	4677
Da docência na zona urbana à docência no campo: a diversidade (des)respeitada – que políticas, que práticas?	4689
<i>Suely Maria Pires, Dra. Simone Albuquerque da Rocha</i>	4689
O trabalho docente e a nova configuração discente nas universidades	4702
<i>Santuza Amorim da Silva</i>	4702
Olúkó ati akékó yen ótun pa itàn: caminhos possíveis para uma educação antirracista.....	4713
<i>Mille Caroline Rodrigues Fernandes</i>	4713
Trajetórias escolares em coqueiros: memórias de aprendizagens quilombolas	4725
<i>Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho</i>	4725
A identidade Puyanawa e a escola indígena: implicações para o trabalho docente	4736
<i>Maristela Rosso Walker</i>	4736
Políticas de formação de professores da educação básica, a questão étnico-racial e as representações sociais.	4753
<i>Mary Francisca do Careno</i>	4753
Trabalho Docente e Construção de Identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar	4765
<i>Claudilene Maria da Silva</i>	4765
TEMA 8 TRABALHO DOCENTE E RELAÇÃO EDUCATIVA	4778
Ser professor: uma análise das crenças de alunos do ensino médio a respeito da profissão docente.....	4779
<i>Wilma Maria Pereira</i>	4779
Tornar-se educador: reflexões em torno das trajetórias profissionais e pessoais de jovens educadores	4792
<i>Lígia Maria Portela da Silva</i>	4792
O(s) conceito(s) de professor pesquisador/reflexivo: perspectivas do trabalho docente	4807
<i>Tatiana Bezerra Fagundes</i>	4807
Corpo e afetos – pontes para um existir e pensar relações em educação.....	4820
<i>Luiz Alberto Silvestre do Nascimento</i>	4820
A Influência do Espaço no Trabalho Docente e na Relação educativa na EJA	4831
<i>Luciana de Lacerda Dias Braga</i>	4831
Formação de professores em educação física e a autorregulação da aprendizagem	4842
<i>Luciana Toaldo Gentilini Avila , Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Ana Margarida da Veiga Simão</i>	4842
Os tipos de trabalho pedagógico associados a bons resultados escolares: uma análise focada no discurso de professores e alunos.....	4856
O professor, a investigação-ação e a prática educativa: em busca da melhoria do processo educativo	4869
<i>Gleyds Silva Domingues</i>	4869
Especificidades da formação e da relação educativa entre formadores e estudantes numa escola superior de saúde.....	4881
<i>Rita Sousa, Amélia Lopes, Leanete Thomas Dotta, Aurora Pereira</i>	4881
O professor e o Trabalho com a leitura na educação de jovens e adultos.....	4893
<i>Maria Luédna Ferreira de Melo, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	4893
“Professores são expostos e cobrados por coisas que não são responsáveis”: o trabalho docente e significados de violência mediados pelo filme escritores da liberdade	4904

<i>Fabricia Teixeira Borges, Danyelle Natacha dos Santos Gois, Juliana Alves Tavares</i>	4904
Vivências que traçam e atravessam as relações educativas	4916
<i>José Matias Alves, Sara Filipa Pinheiro</i>	4916
Os afetos na relação educativa: Estudo exploratório no 3.º Ciclo do Ensino Básico	4930
<i>Filipa Daniela Duarte, Amélia Lopes & Fátima Pereira</i>	4930
A relação educativa – “o outro lado do espelho”: vozes de alunos/as sobre o trabalho docente	4938
<i>Fátima Pereira, Thiago Freires, Carolina Santos</i>	4938
Família e escola: uma parceria na prevenção do fracasso escolar.....	4949
O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural	4959
<i>Kaé Stoll Colvero</i>	4959
Práticas Pedagógicas com Cinema: Conformações de um Colonialismo Cinematográfico?	4968
<i>Vitor Ferreira Lino</i>	4968
A aprendizagem de pares na apropriação de conceitos numa UC de transição no Ensino Superior	4979
<i>Andreia Santos, Cristiana Cabreira e Ana Mouraz</i>	4979
Escola-Família: Aprendendo juntas...um compromisso de futuro.....	4994
<i>Maria da Conceição Lemos de Jesus Pereira e António Luís Carvalho</i>	4994

TEMA 9 GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE 5011

O Trabalho Docente na Ótica de Supervisoras Educacionais: A Cultura Profissional de Professores em uma Escola Privada de Rede	5012
<i>Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes</i>	5012
Conselhos Escolares:A participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública- Leituras a partir da representação docente	5023
<i>Rodrigo Pereira</i>	5023
Representações Sociais de Escolas Eficazes segundo Gestores de Escolas Públicas Brasileiras.....	5037
<i>Elisângela da Silva Bernardo, Helenice Maia</i>	5037
Lideranças como “Governança inteligente” – Um novo paradigma organizacional.....	5049
<i>Fernanda Maria Rodrigues da Silva Macedo, Jacinta Rosa Moreira</i>	5049
A Gestão escolar e o trabalho docente com a implantação do Programa Mais Educação: um estudo de uma escola do Município de Salvador/Bahia.....	5065
<i>Cristiane Gomes Ferreira</i>	5065
A formação continuada de professores coordenadores da escola pública básica no rio de janeiro	5077
<i>Leny Cristina Soares Souza Azevedo, Ligia Karam Corrêa de Magalhães</i>	5077
Os Auxiliares de Educação e o seu trabalho.....	5090
<i>Silvia Cavalcante Lapa Lobo</i>	5090
Gestão pública educacional e trabalho docente: retrato da precariedade objetiva e subjetiva	5096
<i>Autor Selma Venco</i>	5096
Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil	5106
<i>Jorgiana Ricardo Pereira, Rosimeire Costa de Andrade Cruz</i>	5106
Recomposição e governo do trabalho docente no contexto brasileiro: questões a partir dos nexos entre políticas de diferentes escalas governamentais.....	5120
<i>Eveline Algebaile, Vera Lúcia Costa Nepomuceno e Vitor Hugo Fernandes de Souza</i>	5120
Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão: caracterização dos gestores escolares dos distritos de viana do castelo e de braga	5132
<i>Maria Margarida R. Barbosa, Eusébio André Machado, Rosa Maria da Silva Carneiro de Sá, João Paulo da Silva Miguel</i>	5132
Escola Plural: Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na formação para a vida e o trabalho	5147
<i>Alexandre do Nascimento</i>	5147
Gestão educacional: desafios e perspectivas da equipe gestora escolar na formação continuada de educadores	5156
<i>Elvira Maria Godinho Aranha, Wanda Maria Junqueira Aguiar</i>	5156

A análise dos processos de avaliação de desempenho docente a partir de duas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora	5169
<i>Valéria de Souza</i>	5169
Trabalho docente e políticas de democratização na gestão das escolas de Santa Maria-RS: uma análise discursiva	5181
<i>Letícia Ramalho Brittes, Álvaro Moreira Hypolito, Liliana Soares Ferreira</i>	5181

Volume III

Tema 6
Trabalho Docente, Currículo e Avaliação

Evaluación como dispositivo de control del trabajo docente¹

Tomás Sánchez Amaya²

Resumen

Las sociedades modernas han entrado paulatinamente en la configuración de una cultura de la evaluación; asistimos, en efecto, a una época panevaluativa: todo se evalúa, mucho más, si la evaluación se refiere al ámbito educativo y de modo específico a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto de perpetua y permanente valoración, cabe preguntar por las condiciones de posibilidad, a través de las cuales, la evaluación mediante de un conjunto casi infinito de dispositivos –de discursos y de prácticas– ha cobrado esa relevancia social que en la actualidad la caracteriza.

Bien es sabido que, en el seno de los sistemas educativos, todas las instancias, los ámbitos, las instituciones, los sujetos, los conocimientos, los procesos, las acciones, los proyectos, los programas, en fin, las palabras, las cosas, son sometidos a una pluralidad de procedimientos evaluativos que comportan una variedad de instrumentos, tiempos, espacios..., en orden, también a una pluralidad de fines. Estas connotaciones permiten sostener que la evaluación se ha convertido en un dispositivo que yace permanentemente presente en la cotidianidad educativa. Ello, por supuesto, tiene implicaciones –de enorme calado– para todos los estamentos y elementos relativos y correlativos al ejercicio docente. Tal es la problemática que este ejercicio académico pretende profundizar.

Como se puede intuirse en lo sucintamente expuesto, la analítica que devela este artículo, es resultante del uso de la caja de herramientas foucaultiana, específicamente en lo relativo a la arqueología y a la genealogía. Es, en primer lugar, un ejercicio arqueológico, pues, busca describir lo efectivamente dicho (escrito, enunciado, nombrado...) acerca de la evaluación –en tanto dispositivo de control de la labor docente– a través de un archivo documental conformado por diversos corpus (teóricos, metateóricos, prescriptivos, praxicos...) que refieren de múltiples maneras a la evaluación docente; es genealógico, en segunda instancia, porque busca determinar –y señalar– las condiciones de posibilidad a través de las cuales la práctica evaluativa se ha constituido en una especie de juez omnipoderoso, omnipotente, al que todo ha de ser sometido. Analizar las implicaciones que ello comporta, es asimismo, el propósito al que se orienta esta pesquisa.

Este ejercicio académico-investigativo se deriva de la conjugación de dos elementos básicos: una macro-investigación interinstitucional sobre “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia en la década 2000-2010”, realizada a finales de la mencionada década; y, de algunos de los múltiples cuestionamientos derivados del trabajo de investigación doctoral “Aproximación a un estudio genealógico de

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE; Post-doctor en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás, en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación (Coordinador Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP), Bogotá-Colombia. E-mail: tas@etb.net.co; tosam64@msn.com; tosamay@gmail.com, Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Bogotá (Colombia)

² Del corpus legislativo nacional se toman las normas referidas a: la educación básica (Ley 115 de 1994); la ley educación superior (Ley 30 de 1992); los más recientes estatutos docentes para profesores de Educación Básica Superior (Decreto 1278 de 2002 y Decreto 1279 de 2002, respectivamente); y, los estatutos académicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Bogotá, para la Educación Superior.

la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX". El trabajo es de gran relevancia y pertinencia, en la medida en que constituye un análisis novedoso, diferente y original, pues, aunque mucho se ha dicho y escrito acerca de la evaluación, siempre ésta constituye una importante fuente de indagación, de análisis, de reflexión y de producción, toda vez que, como se puede colegir, constituye hoy por hoy, en un elemento *sine qua non* es posible concebir la educación y la labor docente.

Palabras clave: evaluación, trabajo docente, prácticas evaluativas, arqueología, genealogía, omnievaluación.

1. Descripción y análisis de las formas evaluación que operan sobre el ejercicio docente

Este ejercicio se ocupa de la descripción y el análisis de diversas formas o modalidades de evaluación que son puestas en funcionamiento sobre el trabajo docente y que funcionan como dispositivos de control; para ello se acude, al análisis de una masa documental constituida por diversas normas nacionales (leyes y decretos sobre educación básica y superior) y reglamentaciones de una Institución de Educación superior en Colombia³.

1.1 Control de la actividad docente mediada por la evaluación. Educación Básica

La Ley 115 de 1994 (Art. 80) instaura un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación según el cual, los docentes deben presentar "un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años" Art. 81). Aquí comienza a evidenciarse un sesgo sancionatorio de la evaluación, pues:

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente (Art. 81).

Iguales procedimientos de control –y disciplinarios– operan sobre los directivos docentes que son evaluados periódicamente por las autoridades competentes y, si el resultado de la evaluación es negativo "en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta (...) se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación". La evaluación funge en este caso como un mecanismo de castigo puesto que "Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón" (Art. 82). Nótese la concepción punitiva que el Ministerio de Educación Nacional tiene de la Evaluación. ¡El castigo para el directivo-docente mal evaluado es el retorno al ejercicio docente!

³ Otros objetivos específicos de la evaluación docente son: "a. Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. b. Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones. c. Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño. d. Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos. e. Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo" (Art. 28).

Los procedimientos evaluativos se institucionalizan y normalizan, toda vez que la ley (Art. 84), demanda a las instituciones educativas realizar, “al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte”.

Los docentes de la educación básica se rigen por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1978 de 2002). Esta normativa es prolija en enunciar un conjunto de prescripciones y mecanismos a través de los cuales los docentes son sometidos a procedimientos de control, disciplina y examinación. Un docente es aquella apersona que desarrolla “labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza-aprendizaje” (Art. 5). Para ser docente del servicio educativo estatal el aspirante debe satisfacer los requerimientos de un concurso público de méritos (práctica evaluativa) conceptualizado como:

el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal (Art. 8).

Las etapas del concurso, descritas en el Estatuto Docente, constituyen, en cuanto tales, diversos procedimientos evaluativos, a saber:

-Verificación de requisitos y publicación de los admitidos a las pruebas; -Selección mediante prueba de aptitudes y competencias básicas; --Publicación de resultados de selección por prueba de aptitud y competencias básicas; -Aplicación de la prueba psicotécnica, la entrevista y valoración de antecedentes; -Clasificación (establecimiento del orden en el listado de elegibles, según el mérito de cada concursante elegible, asignando a cada uno un lugar dentro del listado para cada clase de cargo, nivel y área del conocimiento o de formación, para lo cual se tendrán en cuenta los resultados de la prueba de aptitudes y competencias básicas; la prueba psicotécnica; la entrevista y la valoración de antecedentes. Para los directivos se calificarán los títulos de postgrado relacionados con las funciones del cargo y la experiencia adicional; -Publicación de resultados; -Listado de elegibles por nivel educativo y área de conocimiento, en orden descendente de puntaje para cada uno de ellos (Art. 9).

Surtido –y superado– este ritual examinatorio, quien haya ganado el concurso (para docente o directivo docente) es ubicado en periodo de prueba “hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado, siempre y cuando haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro (4) meses” (Art. 12). El periodo de prueba constituye otro dispositivo de evaluación, pues a su término, el docente o directivo docente “será sujeto de una evaluación de desempeño laboral y de competencias”; si en esta evaluación se obtienen resultados positivos, se entiende superado el periodo de prueba (aprobado), se adquieren los derechos de carrera y se inscribirán en la respectiva categoría del Escalafón Docente. Los docentes que superen el periodo de prueba se ubican en el Nivel Salarial A del correspondiente grado “pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres (3) años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello” (Art. 20).

La evaluación del periodo de prueba funciona como mecanismo punitivo y de exclusión, por cuanto, “Quienes no superen el período de prueba serán separados del servicio”, con la posibilidad de presentarse

de nuevo a concurso en otra convocatoria (Parágrafo 2). Otra evidencia de que la evaluación opera como mecanismo sancionatorio y de exclusión, la contiene el Art. 24, al prescribir la exclusión del Escalafón Docente por causales de “evaluación de desempeño no satisfactoria”; exclusión que “trae como consecuencia el retiro del servicio (...) el cual no será susceptible de los recursos de la vía gubernativa, por tratarse de un acto de ejecución”.

Los ascensos en los grados del escalafón y en los niveles salariales dependen del cumplimiento (valoración) de determinados requerimientos: títulos académicos, nombramiento mediante concurso, superación satisfactoria de la evaluación del período de prueba o de la evaluación de competencias en los grados del Escalafón. El ascenso es el paso “de un grado a otro dentro del Escalafón Docente, previa acreditación de requisitos y superación de las correspondientes evaluaciones de desempeño y de competencias” (Art. 21); empero, la economía también constituye factor de evaluación, pues, para cualquier ascenso debe existir la disponibilidad presupuestal.

El Decreto en referencia especifica lo relativo a la evaluación docente señalando (Art. 26) que: “El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente”; en consecuencia, “Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor”. El objeto de la evaluación es determinar los niveles de “idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado”⁴.

Son muy diversas las formas como actualmente opera la evaluación sobre los docentes, sin embargo, el Estatuto ordena que se pongan en práctica, al menos, tres tipos de evaluación: de período de prueba; ordinaria (periódica de desempeño anual); de competencias (Art. 27). Estas modalidades evaluativas deben obedecer a los principios de: Objetividad, Confiabilidad, Universalidad, Pertinencia, Transparencia, Participación y Concurrencia. Se instaura, de este modo una cultura omnivaluativa sobre los sujetos docentes y directivos docentes, en virtud de que su evaluación comprenderá:

la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales.

La evaluación, es menester reiterarlo, funciona como dispositivo controlatorio, pero también como posibilidad de reconocimiento o de exclusión. En relación con la evaluación del periodo de prueba de los docentes y directivos docentes de la educación básica en Colombia (primera modalidad que reglamenta la norma), es posible señalar que: quienes “obtengan una calificación igual o superior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño y de competencias (...) serán inscritos en el Escalafón Docente, en el grado que les corresponda de acuerdo con los títulos académicos que acrediten”, en este caso la evaluación opera como mecanismo de reconocimiento de méritos (evaluación como promoción...). Por su

⁴ La evaluación de los directivos docentes, además de las funciones inherentes a su cargo, debe contemplar: “su liderazgo; eficiencia; organización del trabajo; resultados de la institución educativa, medida de acuerdo con los índices de retención y promoción de los alumnos y con los resultados de la evaluación externa de competencias básicas de los estudiantes, que se realizará cada tres (3) años” (Parágrafo único, Art. 34).

parte, “Los docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño o en competencias, serán retirados del servicio”, aquí la evaluación funciona como mecanismo de exclusión (evaluación como acto de punición). El ejercicio de la docencia, lo reitera el decreto, es visto como un castigo, en virtud de que “Los directivos docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en desempeño o en competencias en la evaluación del período de prueba, si se encontraban inscritos en el Escalafón Docente, serán regresados a la docencia una vez exista vacante. Si no se encontraban inscritos, serán retirados del servicio” (Art. 31). El párrafo único de este artículo reitera la amenaza que se cierne sobre los evaluados: “Quien sin justa causa no se presente a una evaluación de período de prueba será retirado del servicio, a menos que provenga del servicio docente estatal, en cuyo caso será reubicado en la docencia y devengará el salario que corresponda a dicho cargo, de acuerdo con el grado y nivel salarial que posea”.

La segunda modalidad de evaluación –de desempeño anual u ordinaria– es definida (Art. 32) como: “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados”; se realiza al término de cada año escolar, es responsabilidad del rector o director del plantel o del superior jerárquico. El instrumental por medio del cual se puede realizar el ejercicio evaluativo está constituido por:

pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes.

Los principales aspectos a evaluar –que deberán contemplarse en los instrumentos– son:

dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados⁵.

En lo relativo a la evaluación de competencias (tercera modalidad), la norma conceptúa por competencia la “característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo” (Art. 35). Este tipo de evaluación se realiza por convocatoria de las entidades territoriales periódicamente en términos no superiores a seis (6) años entre una y otra; este tipo de evaluación será (Art. 35):

con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal.

⁵ Los períodos de estabilidad pueden ser renovados si en la evaluación se logra el rango de aceptable; o no ser renovados, caso en el cual el docente es excluido: “Si al cabo del período de prueba la evaluación promedio acumulada del docente durante dicho período, no alcanza el rango de aceptable, el Rector produce la resolución motivada de retiro del servicio activo” (Art. 37).

La información emergente de la evaluación es utilizada para la toma de decisiones, es decir que la evaluación arroja resultados y tiene consecuencias. De la evaluación de desempeño se deriva que “El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio”, (evaluación como exclusión); “Los directivos docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) durante dos (2) años consecutivos, serán regresados a la docencia una vez exista vacante, si provenían de la docencia estatal (...) Si no provenían de la docencia estatal, serán excluidos del Escalafón Docente y retirados del servicio” (docencia como castigo y, evaluación como mecanismo de descenso). La evaluación por competencias faculta a los candidatos a “ser reubicados en un nivel salarial superior, o a ascender en el escalafón docente, si reúnen los requisitos para ello, quienes obtengan más de 80% en la evaluación de competencias”; según el orden de puntajes y disponibilidades presupuestales (promoción).

La Evaluación es susceptible de evaluación (Metaevaluación). Según la normativa (Parágrafo único, Art. 36), “Las evaluaciones de desempeño son susceptibles de los recursos de reposición y apelación, los cuales deben ser resueltos dentro de los quince (15) días hábiles siguientes a su presentación, por el inmediato superior y por el superior jerárquico respectivamente”. ¡Por fin emerge, en la normativa, un juez que juzgue al juez!

1.2 Control de la actividad docente mediada por la evaluación. Educación Superior

La ley estatutaria de la Educación Superior en Colombia es parca en señalar procedimientos evaluativos para los docentes de este nivel de educación; esta normativa se limita a enunciar que: la inspección y vigilancia de la Educación Superior debe propender por “la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos” (Art. 31); mediante el “desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior” (Art. 32); que permita estimular y perfeccionar procedimientos de autoevaluación (Art. 38); y, fomente la autoevaluación como tarea institucional permanente (Art. 55). Específicamente en lo relativo a la evaluación docente, la norma ordena que los estatutos profesoriales de cada universidad establezcan “un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario” (Art. 75); y, que contemplen “Requisitos de vinculación, sistemas de evaluación y capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario” (Art. 123). Todos los aspectos están signados por procesos de evaluación.

En consonancia con la norma, el Estatuto del Docente de Carrera de la Universidad Distrital (Acuerdo 011 de 2002) comienza a determinar los procesos evaluativos que se ciernen sobre los docentes, al definir el alcance, el objeto y su campo de aplicación. La normativa contempla: la definición de las condiciones para “el desempeño de las actividades académicas y administrativas del docente, las categorías del escalafón docente y los criterios para la evaluación de las actividades docentes”; la garantía de la estabilidad laboral de los docentes que se derivan de “los méritos, la productividad académica y la evaluación del desempeño”; la definición de “las condiciones y procedimientos para la inscripción, evaluación, ascenso y retiro de los docentes de carrera en la Universidad” (Art. 2). La acreditación de título profesional “expedido por una universidad colombiana legalmente reconocida o título otorgado en el exterior y convalidado en Colombia” o, la exención, por “haber realizado aportes significativos en uno o varios campos del saber, la técnica, el arte

o las humanidades en calidad de docentes expertos” a criterio del Consejo Superior Universitario constituyen, de entrada, mecanismos de selección para el ejercicio magisterial.

El Escalafón, señala el Estatuto, es el sistema de clasificación de los docentes. Contempla cuatro categorías docentes: Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular (Art. 25). El ingreso, la ubicación y la permanencia en una categoría se supedita a la valoración de los siguientes elementos: títulos universitarios; producción académica; experiencia docente universitaria; y, experiencia profesional calificada (Art. 24); para el ascenso a cualquiera de las categorías se demanda, además de los títulos de pregrado y posgrado requeridos, una temporalidad mínima de permanencia, la elaboración y sustentación, ante jurado, de un trabajo que constituya un significativo “aporte al área o disciplina académica en que se desempeñe o concurre” y, obtener los resultados de la evaluación docente “como mínimo en el rango de aceptable” (Arts. 26-29). La promoción dentro de la carrera docente se ratifica “con el ascenso en el escalafón”; que se realiza “sobre la base de la producción académica y de la evaluación integral y periódica de su actividad universitaria” (Art. 42).

La normativa contempla un concepto denominado estabilidad, esto es, el derecho del docente a permanecer en el cargo y en la categoría “siempre y cuando no haya llegado a la edad de retiro forzoso, observe buena conducta y obtenga una evaluación aceptable de su desempeño” (Art. 34). Los periodos de estabilidad son de tres (3), cuatro (4), cinco (5) y seis (6) años respectivamente según las categorías señaladas⁶. Todo profesor que gana concurso en la institución ingresa en período de prueba, de un (1) año, a cuyo término “previa evaluación global en la que obtenga como mínimo el rango de aceptable, se inscribe al docente en el escalafón” (Art. 36).

La Universidad Distrital cuenta con un “Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje”, organismo facultado por la Institución para tomar decisiones sobre “la inscripción y ascenso en el escalafón” (Art. 44). En general, las funciones de este comité son valorativas, pues, le compete:

- a) Determinar los puntajes correspondientes a los factores contemplados (...).
- b) Realizar la actividad de valoración y asignación de puntaje (...).
- c) Asesorar al Rector, al Consejo Académico y al Vicerrector, en todo lo relacionado con el diseño de políticas para la formación, actualización y evaluación del personal docente de la Universidad (Art. 46).

En cumplimiento de lo ordenado por la Ley de Educación Superior, el Estatuto Docente contempla lo específico de la evaluación docente, definiéndola como:

el proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del docente en la Universidad. Es un componente del proceso de evaluación institucional cuyo fin es mejorar la calidad de la gestión académica, en búsqueda de la excelencia. Permite a la Universidad acopiar información valiosa con miras a su acreditación permanente ante las comunidades académicas especializadas y ante la sociedad civil en general (Art. 54).

⁶ Cada Facultad integra un Comité de Evaluación que debe sesionar permanentemente, cuyas funciones se ordenan a “colaborar con la Decanatura y la Coordinación de los Proyectos Curriculares en la evaluación de los profesores adscritos a la Facultad” y a hacer extensivas la de la Universidad en la Unidad Académicas específica (Art. 59). “Durante los dos (2) meses siguientes a la evaluación, los Comités de Evaluación Docente de la Facultad, analizan las evaluaciones, interpretan los resultados y los presentan junto con las recomendaciones al Consejo de Facultad y éste, a su vez, al Consejo Académico” (Parágrafo Segundo, Art. 56).

Los objetivos de la evaluación de docentes se orientan hacia “el mejoramiento académico de la Universidad y el desarrollo profesional de los docentes”; en consecuencia, sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad” (Art. 55). Los procesos de evaluación (heteroevaluación por los estudiantes, coevaluación por los superiores y/o jefes inmediatos y, autoevaluación), concurren cada semestre “después de finalizada la octava semana de clases”; y son responsabilidad del Consejo de Facultad (Art. 55).

Además del Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje, la Universidad cuenta con un Comité de Evaluación⁷ cuyas funciones, en materia de valoración, son las siguientes (Art. 58):

1. Planear, socializar, diseñar y actualizar las políticas de evaluación docente en la Universidad Distrital.
2. Definir metodologías y procedimientos para la aplicación, recopilación, tabulación y análisis de la información de la evaluación docente.
3. Liderar los procesos de sensibilización y socialización del proceso de evaluación docente.
4. Definir la reglamentación para incentivar la práctica docente y fijar las medidas y correctivos pertinentes para los distintos resultados de la evaluación.

El procedimiento de la evaluación de docentes –o de docentes con cargos de dirección– en la Universidad Distrital se realiza teniendo en consideración: participantes, factores, escalas y ponderación, categorías, unidades de análisis, indicadores. Cada uno de estos componentes se caracteriza como sigue:

- Categorías: práctica docente, actitudes frente a la actividad docente, compromisos institucionales, conocimientos, investigación y extensión, capacitación y publicaciones;
- Protagonistas: alumnos, docentes y consejos curriculares;
- Unidades de análisis: preparación de actividades, dirección de la actividad de los alumnos en clase, evaluación de las asignaturas que orienta, motivación hacia el conocimiento, relaciones interpersonales, cumplimiento de las actividades docentes, conocimientos sobre las asignaturas que se enseñan, conocimientos pedagógicos o didácticos de las asignaturas, formulación y desarrollo de proyectos de investigación y/o extensión, creación de escuelas de pensamiento, conformación de grupos de investigación, relación docencia-investigación, impacto de proyectos de investigación y/o extensión, cumplimiento de funciones académico administrativas, relaciones interpersonales, desarrollo de actividades de publicación y capacitación;
- Indicadores: preguntas que se realicen a los protagonistas de la evaluación docente...;

⁷ Como su nombre lo indica, el concurso (sus etapas, procedimientos y acciones) implica un conjunto mayúsculo de prácticas evaluativas: objeto, definición, verificación de la existencia de las vacantes, determinación de los perfiles, publicación de las convocatorias, registro de documentos, determinación de las modalidades de concursos, declaración de cumplimiento de los perfiles o de concursos desiertos, selección de jurados (idoneidad, funciones, inhabilidades), factores de evaluación de los concursos (competencias profesionales y comunicativas –valoración de las pruebas oral y escrita–, hoja de vida –experiencia, títulos, investigación o creación artística, publicaciones, segunda lengua–, desempeños académicos para jóvenes talentos), publicación de resultados de las pruebas, procedimientos para el desarrollo de los concursos, publicación de resultados finales, atención a vías gubernativas, nombramiento, evaluación –periodo de prueba–.

- Escala de calificación: cualitativa y cuantitativa (...).Excelente (5), Bien (4) Aceptable (3), Regular (2), Deficiente (1), Siempre (5), Frecuentemente (4), Ocasionalmente (3), Rara Vez (2), Nunca (1), Lo realiza (5) Lo Realiza Parcialmente (3). No lo Realiza (1);
- Criterios de ponderación: Consejo del Proyecto (30%) de la evaluación final; La evaluación de los estudiantes (50%) de la evaluación final; La autoevaluación del profesor (20%) de la evaluación final;
- Criterios de evaluación enmarcados en un espíritu constructivo, orientado al desarrollo profesional y pedagógico del docente: a) Solvencia académica. b) Metodología de trabajo. c) Cumplimiento de su gestión universitaria;
- Participantes: Estudiantes, a través de encuestas institucionales normalizadas, realizadas una vez por semestre;
- Cuantificación: expresada en puntos, resultante de la ponderación según los resultados obtenidos, así: excelencia académica, satisfactoria, bien, aceptable, deficiente. (Art. 61-64).

La evaluación aporta información suficiente para ubicar a los docentes en estado de aprobación (si se obtiene la categoría de aceptable); o, en “periodo de prueba” (si se obtiene deficiente). En este caso, el docente “deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación”. Al cabo del periodo de prueba se debe obtener una calificación aceptable, de lo contrario, el docente es removido del servicio mediante Resolución Motivada (Art. 65).

El Estatuto en análisis, contempla también la Metaevaluación, por cuanto deja abierta las posibilidades para los recursos facultados en derecho:

Ante los resultados del proceso de Evaluación Docente, el profesor podrá interponer recursos de reposición ante el Comité de Evaluación Docente de la Facultad y en subsidio de apelación ante el Consejo de la respectiva Facultad. En caso de encontrar méritos, éste puede ordenar la revisión de la evaluación y decide en última instancia en los términos de ley (Art. 66).

La evaluación también aporta insumos para reconocer la excelencia académica: “Al docente cuya evaluación anual alcance la categoría de excelente (...) se le otorgará un diploma de excelencia académica”. Igual reconocimiento procede para quienes obtengan premios nacionales o internacionales “en el campo de las ciencias, las artes, la técnica u otras formas del saber”. La excelencia académica redundará en lo económico, pues, el docente así calificado “obtendrá un puntaje salarial adicional (Art. 67).

El estatuto Docente de la Universidad, en consonancia con el Decreto 1279 de 2002 (que establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales), insta un “sistema de evaluación periódica de productividad” que se ordena a “bonificar las actividades de docencia, investigación y extensión y, en particular, para estimular la participación de los docentes en las diferentes modalidades de la actividad docente” (Art. 70). El estudio y reconocimiento de los puntos salariales por producción académica, según la evaluación efectuada por los pares externos, es responsabilidad del Comité de Personal Docente y Asignación de Puntaje (Art. 72).

Adicional al reconocimiento de la excelencia académica, los procedimientos evaluativos arrojan información conducente al establecimiento de diversas distinciones académicas: Docente investigador, Docente emérito,

Docente honorario, Maestro universitario (Art. 75-79), según el tiempo de permanencia, de servicio en la institución y de aportes al conocimiento. El procedimiento a través del cual se conceden estos estímulos, constituye, a todas luces una práctica evaluativa, toda vez que “El Consejo Superior Universitario, a propuesta del rector y previo concepto favorable del Consejo Académico, otorga las distinciones”; que son entregadas en sesiones especiales. Como la titulación, la ceremonia de reconocimiento y la entrega de los diplomas, constituyen las más elevadas formas de valoración. Evaluación como exaltación y reconocimiento de méritos y labor cumplida.

En materia de evaluación, finalmente, el Estatuto Docente afirma que la Institución fomenta programas de formación (permanente y avanzada) que contribuyen al reconocimiento del mérito de los docentes: “Al efecto otorga comisiones, becas y otros incentivos” (Art. 82). De igual manera, los docentes de carrera –de tiempo completo– tienen la posibilidad de gozar “cada siete (7) años, de un año remunerado que se denomina año sabático” (Art. 83). La evaluación de excelencia académica es factor determinante para el logro de estos beneficios.

Otra normativa que devela un significativo conjunto de prácticas evaluativas (vigilancia, agenciamiento, gestión, control) que se operan sobre el ejercicio docente, o sobre las condiciones para su posibilidad, lo constituye los rigurosos procedimientos que se prescriben en el “Reglamento de Concurso Público de Méritos para la provisión de cargos en la Planta de Personal Docente” (Acuerdo 005 de 2007)⁸. Esta norma refiere lo relativo a la evaluación desde el ingreso a la Universidad hasta la determinación de los criterios para retiro: “renuncia de un docente de carrera. La declaración de insubsistencia, destitución, invalidez absoluta, nulidad del nombramiento, orden judicial o muerte de un docente de carrera” (Artículo 3).

A modo de conclusión

La evaluación se ha instalado de manera prodigiosa en la acción educativa y, en ella, opera de mil modos sobre la labor docente. Un análisis operado sobre diversas piezas documentales que prescriben normativas acerca de la evaluación docente muestra como esta se ha convertido en una red casi infinita que a través de diversos procedimientos de regulación, de vigilancia, de disciplina..., controla absolutamente todo el quehacer docente, en todo momento, en todo lugar, en todos los ámbitos.

Se sostiene, de hecho, que la evaluación se ha convertido en una pieza connatural a la labor docente –y dicente– podríamos decir, glosando a García Márquez que los seres humanos, pero más los docentes, son evaluados “desde la cuna hasta la tumba”. El ingreso a una institución, su permanencia, su egreso, primeo como dicentes, luego como docentes, está cifrado por un incontable número de prácticas evaluativas, que de múltiples maneras logran conducirlo a la promoción, al reconocimiento, a la valoración o, a la exclusión. La evaluación se ha convertido entonces, en el juez, también natural, ineludible, necesario del desempeño docente.

Al docente y/o al directivo docente se le evalúa todo y por todo (lo que hace y lo que deja de hacer); en todo lugar (dentro y fuera de la escuela); en todo tiempo (permanente, continuamente); de múltiples maneras (a través de diferentes formatos e instrumentos); es evaluado por todos (jefes, directivos, administrativos, colegas, estudiantes, padres de familia, autoridades educativas...). En todas esas instancias, en fin, la

⁸ Universidade Federal de São Carlos - São Paulo - Brasil

evaluación opera como mecanismo de control, incluso como dispositivo de producción no solo de sujetos, sino también de objetos, de instituciones, de programas de procesos. La evaluación se ha convertido en el moderno emperador de la sociedad de control.

Referencias

Congreso de Colombia. (2002, junio 19). Decreto 1279. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado el 21 de junio de 2013, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (2002, junio 19). Decreto 1278. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Recuperado el 21 de junio de 2013, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (1992, diciembre 28). Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Diario Oficial No. 40.700. (29 de diciembre de 1992).

Congreso de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial Número 41.214. (8 de febrero de 1994, febrero 8). Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/L0115_94.HTM

Ospina, Héctor.; Murcia, Napoleón.; Ramírez, Camilo.; Gallardo, Blanca.; Sánchez, Tomás.; Arias, Francisco. y Otros. (2012). Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.

Sánchez, Tomás. (2008). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. Tesis de Doctorado. Docotrado en Cienicas Sociales, Niñez y Juventud: Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002, noviembre 15). Acuerdo 011. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007, octubre 3). Acuerdo 05. Por el cual se expide el Reglamento de Concurso Publico de Méritos para la Provisión de Cargos en la Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf

Produção e discussão de narrativas em grupo: indícios de desenvolvimento profissional de professores

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Renata Prenstetter Gama, Cármen Lúcia Brancaglioni Passos⁹

Resumo

A expressão desenvolvimento profissional do professor, é polissêmica, tendo assumido diferentes perspectivas e significados, sendo utilizada em diferentes contextos e referida a diversos tipos de práticas. Neste trabalho, desenvolvimento profissional é compreendido como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais. As aprendizagens advindas desse processo são de natureza pessoal, profissional, institucional, social e acontecem ao longo das trajetórias de vida. Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral identificar indícios de desenvolvimento profissional docente por meio de narrativas de formação a partir de dinâmicas colaborativas. A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências. Nosso objetivo aqui geral é compreender aspectos envolvidos no processo reflexivo individual e coletivo mobilizados pela escrita de narrativas sobre a trajetória como estudante e a formação e/ou prática profissional e sua discussão em grupo procurando compreender como essas práticas de escrever e discutir sua produção em um grupo colaborativo podem ser potencializadoras do desenvolvimento profissional docente. A partir de uma metodologia formativa que privilegia a reflexão compartilhada entre os formadores e participantes, a dinâmica estabelecida incluiu a produção socialização e discussão de narrativas sobre a trajetória escolar e profissional na qual se procurou problematizar a relação do professor e do estudante com a Matemática. Procurou-se criar condições pedagógicas para a constituição do grupo com características colaborativas de modo a promover a reflexão sobre o próprio processo formativo em especial na relação com o ensino e aprendizagem de matemática. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e interpretativa que teve como fonte de dados: Narrativa da trajetória escrita e transcrição das filmagens dos encontros presenciais nos momentos de leitura e discussão das narrativas. Para compartilhar a própria história e criar uma empatia com a história do colega foi necessário a criação de vínculos de amizade, companheirismo. Não foi um processo espontâneo, exigiu intencionalidade por parte dos formadores e dos participantes. No início isso de seu pela comunicação dos objetivos de cada um ao buscar a formação continuada. Os dados mostraram que a produção de narrativas de formação sobre a matemática na experiência como estudante e/ou docente potencializou a capacidade de reflexão e orientou prospectivamente cenários alternativos no campo da atuação docente. O projeto envolveu participação voluntária de professores/pesquisadores universitários, futuros professores (graduandos dos Cursos de Pedagogia) e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um curso desenvolvido no ano de 2010, tendo sido emitidos certificados de extensão universitária para os participantes.

Palavras –Chave: desenvolvimento profissional docente, narrativas, formação continuada

⁹ carolnadaf@hotmail.com, UNESA/BRASIL

Introdução

Tendo em vista que a expressão desenvolvimento profissional do professor, é polissêmica, tendo assumido diferentes perspectivas e significados, sendo utilizada em diferentes contextos e referida a diversos tipos de práticas, neste trabalho, desenvolvimento profissional é compreendido como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais. As aprendizagens advindas desse processo são de natureza pessoal, profissional, institucional, social e acontecem ao longo das trajetórias de vida.

Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral identificar indícios de desenvolvimento profissional docente por meio de narrativas de formação a partir de dinâmicas colaborativas.

A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências.

Nosso objetivo geral é compreender aspectos envolvidos no processo reflexivo individual e coletivo mobilizados pela escrita de narrativas sobre a trajetória como estudante e a formação e/ou prática profissional e sua discussão em grupo procurando compreender como essas práticas de escrever e discutir sua produção em um grupo colaborativo podem ser potencializadoras do desenvolvimento profissional docente.

Um estudo já clássico de Clandinin e Connelly (2011) indica que os professores conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a própria experiência e que se apresentam nas histórias dos professores e das escolas. No nosso estudo, ao compartilhar no grupo acontecimentos, episódios, crenças e concepções nas discussões sobre a narrativa escrita, os participantes passam a ressignificar o processo vivido e reelaborar seus conhecimentos, redimensionando suas crenças e concepções e projetando ações futuras.

Narrativas em grupo colaborativo: formação de professores e pesquisa

Na formação inicial de professores a utilização de narrativas de formação possibilitam a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e re-construção dos fatos vivenciados, contribuindo assim, para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa, sua importância está na possibilidade de análise das experiências de professores associadas com aprendizagem, escolas, salas de aula, as quais nos permitem conhecer as teorias implícitas, valores e crenças que dão suporte ao pensamento sobre o ser professor. Esse tipo de estudo pode dar base para se conhecer a natureza e a substância do pensamento do tornar-se professor (KNOWLES, COLE & PRESSWOOD, 1994).

As narrativas de professores envolvem elementos como personagens, enredo, espaço, tempo e, principalmente, a configuração de um conflito relacionado a mudanças na situação. É a resposta a esse conflito que leva ao desfecho do enredo. Essa estrutura da narrativa advém em grande parte da tradição, mas como acrescenta Bruner (1997, p. 47-48) é razoável supor que há uma "aptidão" humana para a

narrativa capaz de conservar e elaborar tal tradição: "... eu me refiro a uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo e assim por diante." Bruner nos adverte sobre a importância das narrativas para a própria existência humana para lhe conferir ordem e significado.

A experiência vivida e contada é o objeto do estudo das narrativas (CONNELLY & CLANDININ, 2006; NÓVOA, FINGER, 2010). Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores (NÓVOA, 1992; CUNHA, 1997; GALVÃO, 2005; MIZUKAMI, REALI, 2002; BUENO et al., 2006, entre outros). A investigação narrativa estuda a experiência do mundo pelo indivíduo, o contexto social, cultural e institucional em que as experiências são constituídas e expressas, e as narrativas produzidas. Este estudo visa encontrar modos de enriquecer e transformar a experiência vivida para si e para os outros, conforme Moreira (2011, p. 23). Esse estudo atravessa fronteiras disciplinares e baseia-se na teoria e investigação em literatura, psicologia, sociologia e antropologia, como nos lembra Luwisch (2002, p2):

Assenta na ideia de que as histórias que contamos sobre nós próprios, ao longo do tempo (para nós próprios e para os que nos rodeiam), têm um papel formativo na construção do sentido que temos de nós próprios. Ricoeur (1991) e MacIntyre (1984) estão entre aqueles que elaboraram os fundamentos filosóficos desta concepção, vendo a relação entre a vida e a história como uma relação hermenêutica, em que cada uma dá significado à outra. MacIntyre salienta a importância da narrativa para a produção do sentido de "unidade narrativa" na vida. Ricoeur enfatiza o papel do "acto de criar um enredo" como dando forma à vida e tornando o seu significado explícito; refere-se à "vida como uma actividade e um desejo na busca de uma narrativa" (1991, p. 434) e sugere que alguns episódios da nossa vida podem ser vistos como "histórias ainda não contadas".

Na perspectiva tanto de Ricoeur como MacIntyre para Luwisch (2002, p.2) está presente a ideia de que a identidade narrativa é dinâmica e que se modifica durante toda a vida, embora alguns aspectos da nossa história possam permanecer relativamente estáveis. Dessa forma, compreende-se a identidade não como uma essência fixa ou uma substância que existe profundamente dentro da pessoa à espera de ser descoberta, mas antes como um processo em curso que vai progredindo através da narrativa.

Tanto Ricoeur como MacIntyre lembram-nos que, ao desenvolvermos as nossas próprias narrativas, fazemos necessariamente uso da tradição e das histórias fornecidas pela cultura; por isso, para Ricoeur, "aprendemos a tornar-nos o narrador da nossa própria história, sem nos tornarmos completamente o autor da nossa vida"(1991, p. 437). Como alguns sociólogos, como Shotter e Gergen (1989) e Giddens (1991), mostraram, é necessário prestar atenção aos contextos sociais e culturais dentro dos quais a identidade é narrativamente construída e aos processos complexos de interação entre a sociedade, os tipos de histórias que podem ser contadas na sociedade e as identidades dos indivíduos.. (LUWISCH, 2002, p.2)

Nessa perspectiva, a identidade docente é complexa e vai mudando ao longo da carreira e da vida, à medida que os professores vivem diferentes abordagens pedagógicas, reformas escolares, desenvolvimentos sociais e políticos e acontecimentos grandes e pequenos das suas vidas pessoais. Esses movimentos podem ser captados na escrita de narrativas.

Assim, as narrativas são construídas a partir "paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado e as prospecções de futuro" (SOUZA e ABRAHÃO, 2006, p142). Nos relatos de docentes, as descrições de situações inesperadas obrigam à reflexão e/ou ação e estas aparecem, por exemplo, sob a forma de

comentários sobre a importância de determinado aspecto metodológico ou conceitual, considerações sobre dificuldades enfrentadas ou mudanças no planejamento pedagógico durante a ação, suas causas e justificativas ou, ainda, considerações posteriores à ação sobre as mudanças que deveriam ter sido implementadas e que o serão em novas oportunidades. Dessa forma, “potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação” (SOUZA e ABRAHÃO, 2006)

Conseguimos o acesso a esse mundo subjetivo por meio das verbalizações do indivíduo sejam orais ou escritas. Assim, como nos lembra Moreira (2011) o estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais através do estudo de discursos que são produzidos, pois

O processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo. Recuar no tempo, para recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. Ao criar este espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à ação, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que lhe permite ver-se e rever-se na sua prática educativa, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes (Ramos e Gonçalves, 1996: 139). A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória. São estas características da narrativa escrita, enquanto forma de conhecimento e expressão auto-biográfica simultaneamente veículo e catalisador da reflexão sobre a ação, que a tornam uma estratégia privilegiada na investigação e formação de professores. (Moreira, 2011, p.24)

O recurso das histórias de vida em processo de formação para Pineau (2003, p.195) pode ser visto como um “sincronizador pessoal” capaz de produzir uma historicidade pessoal aos pedaços de vida dispersos ao longo dos anos. Para o autor, os dados de história de vida são como: “mina animada de conhecimentos concretos pessoais [que] vem a céu aberto e cintila com mil fogos” Ele adverte que na experiência que é narrada “ganga e mineral ainda estão misturados, sem que ninguém saiba bem o que é o quê e, menos ainda, o meio de separá-los e tratá-los”. Escrever a sua história é, para Pineau (2003, p. 196-198) “antes de tudo um instrumento de busca”, isso implica em uma perspectiva formativa que o próprio autor analise sua história. As histórias de vida são produzidas para dar sentido a sua vida, a sua experiência, para compreendê-la. Pesar os acontecimentos, avaliar decisões, etc. O autor nos adverte que “Tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la”.

Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional – inicial ou contínua – em termos de aquisição de conteúdo específico vai além do como ensinar, sua formação deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações. A aprendizagem do professor é situada na prática, incluindo a instrução em sala de aula mas também o planejamento, a reestruturação de aulas, a avaliação, a colaboração com colegas. A narrativa como recurso formativo funciona na expressão de Pineau (2003) como sincronizador pessoal, na medida em que possibilita ao professor ou futuro professor sincronizar essas experiências formadoras que estão em tempos e espaços diferentes atribuindo um sentido, uma unidade. Para isso, contribui a experiência da escrita como uma espécie de espelho na visão de Moreira (2011, p.30):

O registro escrito focaliza-se na experiência vivida, visando criar um distanciamento face à ação e que, sujeito ao olhar e perspectiva de outro, promove a (re)construção do pensamento do professor ao provocar um “efeito de espelho”. Assim o professor pode ver-se e rever-se na sua prática educativa, compreender(-se) melhor e à

sua profissão, analisar aspectos da cultura e identidade profissionais, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes, mas também compreender as filosofias e valores subjacentes às escolhas que faz e seu impacto na vida de outros e nos contextos de acção.

Assim, ao escrever, o professor revela o que para si é importante, bem como os seus dilemas profissionais, desvela seus conhecimentos, sentimentos e crenças. Moreira chama a atenção para o que denomina a necessidade da “sujeição da escrita pessoal a um (ou mais) comentário(s) de ‘amigos críticos’ faz com que o processo de ‘revelação’, muito próprio da escrita, não se torne num exercício narcísico ou autista, com pouca ou nenhuma implicação para a mudança da teoria e da prática educativa” (MOREIRA, 2011, p.30). Dessa forma, modelos de formação que utilizam as narrativas e alguma forma de discussão ou socialização das mesmas mostram-se pertinentes por se constituírem em estratégias que se centram nas necessidades formativas dos professores e na colaboração entre pares.

É importante observar que esse é um processo longo que exige cooperação e vínculos de confiança, um processo que como alerta Moreira

...requer sensibilidade, confiança mútua, escuta atenta e valorização do Outro, sem deixar de problematizar a experiência e de oferecer pontos de vista críticos alternativos. Não é fácil encontrar um equilíbrio adequado a cada situação narrativa e relação interpessoal, entre um diálogo de força centrífuga e movimentos de força centrípeta, ou seja, entre uma forma de expressão dialógica baseada no respeito, pluralidade de perspectivas, interdependência e confiança mútuos e a tendência para a padronização ao atribuir significado ao desconhecido com base em padrões familiares (Moreira, 2011, p.33)

Como enfatizado por Cochran-Smith & Lytle (1999), os professores precisam de oportunidades para ampliar, explicitar, e articular o conhecimento tácito presente na experiência e na ação consciente dos profissionais mais competentes. Consideramos que um contexto privilegiado onde ocorre o aprendizado de professores, neste caso, se constitui num grupo com características colaborativas, composto por professores mais e menos experientes, professores formadores e alunos da licenciatura. Nesse sentido, os grupos com características colaborativas podem se constituir em espaços privilegiados por propiciar condições concretas para o início da construção desse conhecimento, o qual é constantemente construído pelo professor ao ensinar a matéria, quando é enriquecido, ampliado, melhorado. Nesse espaço o futuro professor poderá estabelecer as primeiras relações de protagonista, ou seja, o conhecimento produzido é de sua autoria, compartilhando-o com professores experientes e com professores formadores.

Quando uma pessoa produz narrativas pode destacar situações, positivas ou negativas, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas (CUNHA, 1997, p. 2) que têm muitos significados. Ao compartilhar essas produções, socializando suas experiências e vivências, outros olhares são dirigidos e novas reflexões desencadeadas. Concordamos com Galvão (2005, p. 343), que a narrativa se constitui ainda em um processo de interação com o outro, contribuindo para que possamos compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros. A interação com um grupo de pessoas ao longo de vários anos, proporciona ao investigador um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir.

O método da narrativa, segundo Cortazi (1993, apud GALVÃO, 2005, p. 331), é “ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista”.

Uma característica importante da investigação narrativa como uma forma de intervenção é a sua preocupação em

transformar as escolas em melhores locais – locais onde os professores possam falar abertamente sobre as suas ideias, possam reflectir e aprender em conjunto, possam cooperar para escrever novas histórias sobre o ensino. A investigação narrativa não prescreve, à partida, as directivas ou o conteúdo substantivo da mudança, mas, ao visionar o tipo de mudança nas escolas, não é claramente neutral ou indiferente ao que nelas acontece. (LUWISCH, 2002, p.2)

Assim, as possíveis contribuições do trabalho estão relacionadas à formação de professores, especialmente a elaboração de propostas que levam em consideração suas vozes, sua história e sua identidade no desenvolvimento de estratégias formativas.

Metodologia

A partir de uma metodologia formativa que privilegia a reflexão compartilhada entre os formadores e participantes, a dinâmica estabelecida incluiu a produção socialização e discussão de narrativas sobre a trajetória escolar e profissional na qual se procurou problematizar a relação do professor e do estudante com a Matemática. Procurou-se criar condições pedagógicas para a constituição do grupo com características colaborativas de modo a promover a reflexão sobre o próprio processo formativo em especial na relação com o ensino e aprendizagem de matemática. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e interpretativa que teve como fonte de dados: Narrativa da trajetória escrita e transcrição das filmagens dos encontros presenciais nos momentos de leitura e discussão das narrativas

Para compartilhar a própria história e criar uma empatia com a história do colega foi necessário a criação de vínculos de amizade, companheirismo. Não foi um processo espontâneo, exigiu intencionalidade por parte dos formadores e dos participantes. No início isso se deu pela comunicação dos objetivos de cada um ao buscar a formação continuada.

Os dados mostraram que a produção de narrativas de formação sobre a matemática na experiência como estudante e/ou docente potencializou a capacidade de reflexão e orientou prospectivamente cenários alternativos no campo da atuação docente.

O projeto envolveu participação voluntária de professores/pesquisadores universitários, futuros professores (graduandos dos Cursos de Pedagogia) e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um curso desenvolvido no ano de 2010, tendo sido emitidos certificados de extensão universitária para os participantes.

O grupo foi constituído por vinte e três participantes, sendo três participantes professoras do ensino público da rede estadual paulista, sete professoras e um professor da rede municipal da cidade de São Carlos. Além desses professores, participaram cinco alunas e um aluno do curso de Pedagogia, uma mestrand,

uma doutoranda e quatro professoras pesquisadoras. Neste estudo, os participantes são identificados por nomes fictícios.

As reuniões do curso aconteceram na universidade, às terças-feiras do 1º e do 2º semestre do ano de 2010, das 14h00 às 16h00.

A dinâmica estabelecida no curso de extensão foi cenário para produção, socialização e discussão de narrativas sobre a trajetória escolar e profissional na qual se procurou problematizar a relação do professor e do estudante com a Matemática. A temática foi escolhida tendo em vista outros trabalhos que indicam que a matemática é uma das áreas do conhecimento em que mais os alunos apresentam dificuldades no seu processo de escolarização (PASSOS, OLIVEIRA e GAMA, 2009).

Para o trabalho com narrativas no processo de formação é importante considerar que uma abordagem eminentemente instrumental dos conteúdos de ensino não possibilita os recursos necessários para a ação no contexto da aula. Há que se levar em conta a relação pedagógica, na expressão de Tardif (2002), como um encontro entre pessoas em que a interação com o outro é o elemento mais importante da ação na perspectiva dos futuros professores e dos professores em exercício.

Nos processos formativos desenvolvidos, buscou-se exercitar permanentemente a reflexão crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática, vinculando de forma coesa as práticas educacionais e os pressupostos teóricos que as fundamentam a partir de modelos metodológicos e processos reflexivos-avaliativos que favoreçam essa articulação.

Nas reuniões, procurou-se criar condições pedagógicas para a constituição do grupo com características colaborativas, de modo a promover a reflexão sobre o próprio processo formativo, em especial na relação com o ensino e aprendizagem de matemática.

É importante destacar a necessidade de criação de vínculos de confiança. Para compartilhar a própria história e criar uma empatia com a história do colega, foi necessária a criação de vínculos de amizade, companheirismo. Não foi um processo espontâneo, exigiu intencionalidade por parte dos formadores e dos participantes. No início, isso se deu pela comunicação dos objetivos de cada um ao buscar a formação continuada.

A produção de narrativas de formação sobre a matemática na experiência como estudante e/ou docente potencializa a capacidade de reflexão e orienta prospectivamente cenários alternativos no campo da atuação docente. A análise coletiva dessas narrativas possibilita ainda a construção de síntese teórica sobre aprendizagens de conhecimentos de diferentes naturezas, de habilidades e competências no campo do ensino.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa e interpretativa adequada ao objeto, que é o estudo das narrativas de formação de professores e licenciandos em processo de formação continuada e inicial.

Um dos objetivos do trabalho está relacionado a compreender o processo reflexivo coletivo deflagrado no grupo do curso de extensão pela leitura das narrativas, questões e comentários que se seguiram nos encontros. As discussões serviram como fonte de dados para a compreensão de raciocínios argumentativos, momentos de tomada de decisão, flexibilização, negociação, dentre outros. Consideramos

que esses momentos puderam auxiliar os participantes no redimensionamento de seu conhecimento de si, das influências e referências e de seu desenvolvimento profissional.

Histórias compartilhadas

A sistemática estabelecida iniciava com a leitura oral da narrativa, acompanhada por todos por meio de projeção digital, seguida de uma problematização, muitas vezes sendo solicitado que manifestassem se também viveram situações parecidas, ou diferentes ou algum comentário sobre o que foi lido.

Após a leitura de sua narrativa, Sandra diz:

Eu esqueci de colocar aí, que eu terminei em 1999, eu fiz pedagogia e em 2000 eu fiz também a especialização na UFLA em Lavras, eu fiz em matemática e estatística.

Esse olhar para a própria escrita contribui na percepção de lacunas cujo preenchimento é necessário ao entendimento do processo vivido, o que mostra o movimento de reflexão experimentado.

O mesmo ocorreu em relação ao olhar para as outras histórias e se permitir compartilhar. Aos poucos começaram alguns relatos indicativos de identificação com acontecimentos e trajetórias, como “não escrevi isso, mas também vivi”. Com a confiança, o estabelecimento de vínculos surge a possibilidade de compartilhar. Percebemos que a convivência foi necessária para a decisão de compartilhar ou não sua história.

Assim, o grupo permitiu encontrar sintonia nas histórias alheias em relação às próprias histórias, num misto de identificação e de estranhamento.

O grupo favoreceu o olhar para si para escrever e olhar para o grupo e discutir a sua narrativa. Olhar para sua história, partilhar as narrativas, olhar para o grupo: a história do outro como elemento para pensar sua história.

A socialização das narrativas tem por objetivo oportunizar a reflexão sobre diferentes temas, especialmente sobre temas silenciados ou naturalizados. Um desses assuntos que apareceram em diferentes narrativas foi a culpabilização de ex-professores pelos problemas enfrentados na história da escolarização, como se fosse uma ação deliberada daqueles docentes para colocar obstáculos no desenvolvimento dos seus alunos.

A supervisão do processo formativo deve estar atenta a essa naturalização, colocando questões que remetam a aspectos não abordados como: será que o professor escolhia conscientemente produzir uma aula incompreensível? Tinha consciência das consequências nefastas dos seus atos? Em qual contexto cultural se estava envolvido? Como esses professores foram formados?

Enfim, a intenção do questionamento não é justificar o que houve, mas procurar escapar da armadilha simplista de procurar culpados, de personalizar os problemas educacionais como problemas de um ou outro docente. Procurou-se superar visões estáticas que, para Marcelo e Vaillant (2009), representam um dos maiores entraves ao desenvolvimento profissional docente.

Na condução do estudo, as situações mais difíceis de serem problematizadas foram as que envolviam aspectos da personalidade dos ex-professores, e os que mais permitiram novos desdobramentos foram àqueles relacionados à metodologia de ensino.

Por exemplo, uma das participantes narrou que na sua trajetória como estudante “entendia e adorava a matemática, sem fazer ‘nenhuma’ relação com a vida cotidiana...” (Laine). Após a discussão de sua narrativa, ela completou:

(...) A primeira pergunta que a gente faz hoje, quando começa a ensinar matemática, nunca! Nunca ninguém falou: Ah, vamos fazer uma pesquisa do número do sapato. O que representa? Nunca. Nunca tinha isso na matemática. Isso não era matemática. Na minha época não era estudado na matemática. A rua da sua casa, imagina, isso aí era Estudos Sociais. Era só tabuada, adição, na matemática. (...)

Na discussão sobre as mudanças na metodologia de ensino fica claro que hoje ela tem a concepção de que se deve começar a ensinar procurando relacionar o assunto com algum assunto do dia-a-dia, do meio físico ou social e isso não era assim percebido outrora. Houve uma revisão da influência recebida.

No excerto sobre a narrativa da professora Adriana acontece um diálogo envolvendo Vânia e Laine, também professoras. Especialmente o seguinte trecho motiva o debate:

(...) Há 20 anos trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental e os conteúdos são muito simples e procuro planejar minhas aulas de maneira prazerosa para os alunos de acordo com os objetivos da idade que trabalho, mas vivo numa eterna dúvida se estou agindo corretamente ou não, se vou ajudá-lo/as a seguir bem nos próximos anos de escolaridade e mesmo em suas práticas cotidianas (...). (narrativa de Adriana)

Vânia: Acho que essa dúvida dela, se a gente tá fazendo certo ou não, acho que nessa questão eu me identifico muito sim.

Laine: Eu não tenho problemas com a matemática, mas eu fico em dúvida nessa questão, será que eles tão aprendendo mesmo? Porque pra mim é muito simples, mas talvez pra eles não esteja tão claro, eu tô falando aqui e eles tão lá hã hã, mas...

Adriana: Eu acho que o fugir dessa relação é o gostar e o não gostar também, né, porque assim, ao invés de jogar o jogo aquele dia, se tivesse a escrita de uma criança pra analisar que nível ela tá, eu adoro fazer isso, então tem essa diferença, do que você gosta mais e do que você não gosta. Você não pode ficar fugindo sempre né, você tem que enfrentar, eu já fiz outras formações aí mais sempre era no português, a matemática raramente, foi uma ou duas vezes.

Pesquisadora: Mas quando você faz, você gosta? Por exemplo, do jogo você gostou?

Adriana: Sim, mas eu fico sempre assim, com um pé atrás, achando que não vou gostar. Você acaba se envolvendo, mas assim, sempre que eu posso escapar... Mas agora eu procurei mesmo pra tentar melhorar...

O dilema colocado pela professora na sua narrativa: dificuldade em avaliar se está realizando um bom ensino, encontra ressonância em duas colegas que verbalizam o mesmo dilema. Isso parece encorajar Adriana a retomar o diálogo, explorando a sua dificuldade em trabalhar o conteúdo matemático, especialmente porque não gosta. Ela se dá conta de que o gostar/não gostar tem implicado em fugir de uma tarefa sempre que possível. Sempre que se mostra a oportunidade de realizar uma tarefa mais prazerosa,

no caso dela a avaliação do nível de aquisição da língua escrita da criança com base na teoria construtivista, ela foge de uma atividade envolvendo a matemática.

Adriana diz que tem buscado a formação continuada mais em outras áreas e raramente nesta em que apresenta dificuldade. Agora se diz motivada a enfrentar essa questão. A pesquisadora procura ajudá-la a ampliar a percepção do “gostar”, lembrando-a de uma atividade no grupo com a qual ela se envolveu bastante. Ela concorda, mas diz que sempre que possível procura escapar.

Este é um bom exemplo de uma situação dilemática que pode ser explorada no grupo, entretanto, parece haver necessidade de uma decisão prévia. No caso de Adriana, a decisão de não mais fugir das suas dificuldades e procurar a formação continuada precede a decisão de ir mais fundo nos seus dilemas e explicitar para o grupo que, além do dilema, comum a muitas delas, de não saber autoavaliar o seu desempenho como professora, para ela o dilema real está em como se preparar melhor para não fugir mais do seu compromisso de, além da alfabetização, ensinar matemática nos anos iniciais.

Outro aspecto que pareceu relevante para o sucesso da socialização é a problematização colocada pelos formadores sobre as situações vividas, especialmente as que definem o rumo de ações na prática pedagógica. Um exemplo é a narrativa de Alessandra, na qual ela afirma, com base na sua experiência como aluna, que a professora premiava com pontos positivos os alunos que faziam as tarefas mesmo que incorretamente e atribuía pontos negativos a quem deixava exercícios sem resposta. Isso favorecia uma estratégia de apenas preencher os espaços sem que isso representasse compreensão. Como ela se recusava a “fingir”, apresentava exercícios em branco e recebia notas baixas. Essa experiência a levou a tomar uma decisão como professora de utilizar-se de correções coletivas na lousa e procurar saber junto ao aluno o porquê da não realização de uma tarefa. O diálogo abaixo mostra como essa decisão é analisada nas interações no grupo:

FORMADORA 1: (...) queria perguntar pra Alessandra dessa questão. Alessandra, você tá colocando só aspectos positivos dessa correção coletiva. E a negativa, qual que seria?

ALESSANDRA: Você não conseguir necessariamente atingir aquela dificuldade em especial, porque de repente aquilo que você está abordando na correção coletiva não é a dúvida do aluno, mas eu acho que ela tem que existir, deve existir.

FORMADORA 2: Será que então é a correção coletiva ou você trabalhar com os que apresentaram dificuldade? O que significa? Tem diferença?

ALESSANDRA: Tem, tem diferença, mas eu acho assim, numa tarefa feita em casa é difícil, você não consegue pegar o erro do aluno.

Na socialização e discussão em grupo das narrativas escritas são movimentados argumentos para a reflexão de assuntos referentes às principais temáticas do texto lido. Assim, Alessandra é solicitada a refletir sobre diferentes aspectos que envolvem a metodologia por ela indicada, a correção coletiva das tarefas. O desenvolvimento de argumentos, raciocínios, a flexibilização das certezas apresentadas mostraram-se como ações importantes para o redimensionamento de conhecimento de si, das influências e referências recebidas.

Considerações Finais

A formação de professores como processo contínuo ao longo da carreira e da vida, é marcada pela relevância ou não de espaços formativos que respondem mais ou menos às necessidades, interesses, aspirações dos professores.

Observamos um distanciamento das agências formadoras: universidade que é responsável pela formação inicial docente e escola que recebe os novos professores e da qual se espera que deva promover a sua formação contínua.

A experiência aqui analisada atua nessa intersecção na medida em que é um espaço de formação continuada para os professores e de formação inicial para os licenciandos pois agrega no mesmo grupo: professores, pesquisadores, licenciandos e pós-graduandos em educação. Assim, o diálogo entre universidade/escola e a não separação entre formação inicial e formação continuada nos parece ter sido um dos importantes resultados do estudo.

Da mesma maneira, a dinâmica estabelecida no grupo ao escrever a sua história e discuti-la com os colegas, ao expor dúvidas, questionamentos que são respondidos de diferentes maneiras pelos diversos componentes do grupo, cada qual com seu processo de formação e experiência docente, permitiu o desenvolvimento de estratégias colaborativas.

Finalmente, a importância de perceber-se no processo de formação como alguém que tem voz, com uma história de escolarização e/ou de prática profissional que tem algo a ensinar a si e aos demais, mostrou-se como potencializadora do desenvolvimento profissional dos participantes.

Referências

- BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com a história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, M. F. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S. L. (1999). Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, p.249-305.
- CONNELLY, F.M., & CLANDININ, D.J. Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477 - 487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
- CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. IN: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan./Dec., 1997. [online]. http://www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp. Arquivo capturado em 25/05/2005.

- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- LUWISCH, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2, 1-12. http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XI_2/XI_2_02.pdf.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002
- NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. 2.ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- PINEAU, G. (2003). *Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom.

O que revela o portfólio nos anos iniciais do ensino fundamental

Carolina de Castro Nadaf Leal¹⁰, Helenice Maia

Resumo

Pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar e perguntar-se sobre as funções da avaliação. Este trabalho teve como objetivo buscar indícios das representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da avaliação por portfólio. Baseou-se em estudos sobre avaliação da aprendizagem, tendo como foco o portfólio e fundamentou-se na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em um colégio público federal no Rio de Janeiro e definiu como sujeitos dez professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental. A metodologia foi composta por instrumentos de investigação variados: análise documental do Projeto Político Pedagógico do colégio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Atas dos Conselhos de Classe; observação em vários momentos do cotidiano do colégio, em atividades realizadas em sala de aula, na entrada e saída de turno, nos intervalos, tempos vagos, eventuais reuniões. Por fim, foram realizadas entrevistas conversacionais com os professores cujo roteiro contou com questões relativas aos temas avaliação da aprendizagem e avaliação por portfólio. O material coletado foi tratado com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin tendo como norteadoras as perguntas formuladas por Denise Jodelet sobre o objeto representacional. A avaliação da aprendizagem por portfólio é afinada a concepções de ensino mais progressistas, que exige do profissional uma postura de ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas. O grande desafio enfrentado pelas escolas gira em torno da aprovação e reprovação dos alunos. É preciso pensar na mudança dessa cultura escolar já estabelecida, pois com o portfólio pretende-se que ele seja o eixo orientador de outra lógica de trabalho escolar. Entende-se que o uso de portfólios não resolverá todos os problemas educacionais, mas os mesmos podem influenciar positivamente as formas como se ensina e se aprende. No momento em que torna o aluno mais participativo e reflexivo, ao valorizar o saber e o trabalho do aluno, dar-lhe autonomia, melhorar a sua autoestima, e que as dificuldades devam ser superadas e com elas também é possível se aprender; pode-se então pelo menos apontar um caminho significativo no processo de melhoria da qualidade de ensino.

Palavras-chave: Avaliação; Portfólio; Ensino Fundamental.

Introdução

As práticas avaliativas podem tanto estimular, promover, gerar crescimentos e avanços, levando o aluno ao sucesso, como também podem desestimular, frustrar, impedir o progresso, conduzindo-o ao fracasso. Ou seja, a avaliação poderá melhorar a aprendizagem ou simplesmente produzir resultados ou respostas sem sentido.

¹⁰ helemaia@uol.com.br, UNESA/BRASIL

A avaliação tem sido um dos temas mais estudados e discutidos no campo da educação nos últimos anos. Assumiu grande importância nas políticas dos governos, devido ao crescimento das avaliações externas como Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem realizadas como forma de medir a evolução educacional de um país. Consequentemente, as escolas também passaram a trabalhar com um olhar voltado para essas avaliações. A avaliação também ganhou um espaço muito amplo nos processos de ensino, exigindo maior discernimento e mudanças na prática pedagógica avaliativa dos profissionais envolvidos.

Guba e Lincoln (1989) desenharam um percurso histórico da avaliação nos últimos cem anos, dividindo-o em quatro gerações. A primeira, referente aos 30 primeiros anos do século XX, é caracterizada pela mensuração do desempenho escolar e pela relação entre medida e desempenho.

A segunda geração está relacionada à descrição de padrões e limitações relativos aos objetivos estabelecidos, pois se torna necessário identificar e descrever o processo ensino-aprendizagem, entender como funcionam os currículos escolares na prática e verificar como os resultados são alcançados. É nessa geração que surgiu o termo avaliação educacional.

Cabe lembrar que esse termo apareceu em 1930, e é uma denominação atribuída a Ralph Tyler, educador norte-americano, que defendia a ideia de que a avaliação é um procedimento que poderia e deveria contribuir para um modo eficiente de fazer o ensino. A avaliação por objetivos de Tyler (1979) permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e é nessa perspectiva que se desenvolveram os primeiros estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil, nos primeiros 20 anos do século passado.

A terceira geração tem seu início no final dos anos 50 e se caracteriza pelo julgamento. Nela, o avaliador julga os méritos do programa, com base em referenciais externos, mas mantém suas funções técnica e descritiva das gerações anteriores. No Brasil, é possível identificar, nas décadas compreendidas entre 30 e 70, a passagem de uma concepção de avaliação efetivada por meio de testes com a intenção de medir as habilidades dos alunos para uma concepção voltada para a ênfase nos métodos e procedimentos operacionais.

A quarta geração, caracterizada pela negociação, foi proposta pelos autores nos anos 80, com a intenção de eliminar as limitações das avaliações anteriores — supremacia do ponto de vista gerencial; dificuldade de abarcar o pluralismo dos atores e dos projetos; hegemonia do paradigma positivista, que privilegia métodos quantitativos e desconsideração do contexto onde ocorre a avaliação. Tal proposta se baseia na perspectiva construtivista e enfatiza a participação, sendo a avaliação denominada responsiva.

Na primeira metade da década de 80, o Brasil passa pelo processo de transição democrática que envolve movimento de revalorização da escola, que é considerada um espaço possível de transformação política e construção da democracia. Giusti e Lopes (1997, p.145) revelam que, nessa época, a avaliação se volta aos aspectos qualitativos da aprendizagem e começa a ser definida como “um processo contínuo que prevê a mudança do comportamento do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e relacionados aos objetivos propostos”.

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos, segundo Luckesi (2002, p. 174): “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Uma necessidade do contexto educacional é

fazer com que a prática educativa seja desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes.

A avaliação deve voltar-se para a melhoria da aprendizagem e reajustes de processos. Assim, buscar uma avaliação formativa, que se fundamenta em princípios do cognitivismo, do construtivismo, nas teorias socioculturais e sociocognitivas, parece ser um caminho mais produtivo.

Segundo Allal (1986, p.176), a expressão “avaliação formativa” foi introduzida por Scriven em 1967, em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos). Posteriormente, Bloom e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o objetivo de orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem.

A avaliação formativa considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Sousa C. (1994, p. 89) ressalta que “a avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. É nesse contexto que se inclui o portfólio como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e professor se apropriarem de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo de ensino–aprendizagem.

É essa a razão da opção pela temática, que envolve questões relativas a práticas educativas e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em particular a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio. E é nesse contexto que entra em questão o propósito desta pesquisa: apreender os significados que professores dos três primeiros anos do ensino fundamental de um colégio público federal no Rio de Janeiro atribuem à avaliação da aprendizagem a partir de sua experiência com o uso de portfólio.

Muito utilizado no ensino europeu e americano, a partir da década de 90, o portfólio recebe denominações diferentes, como, por exemplo, *processofólio* (GARDNER, 2000) e *dossier*, na França (ALVES L., 2002). Independentemente do termo empregado, a sua concepção tem suas raízes no mundo das artes (o cinema, a fotografia, o *design*), como um suporte eficaz para uma amostra dos melhores trabalhos de um artista.

Crockett (1998) conceitua portfólio como uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo. Harp e Huinsker (1997, p.224), com ideia semelhante, caracterizam o portfólio como “uma coletânea de trabalhos, que demonstram o crescimento, as crenças, as atitudes e o processo de aprendizagem de um aluno”. Sendo assim, um portfólio deve incluir, entre outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, que devem ser a base para a avaliação contínua e evolutiva do progresso dos alunos em relação ao aprendizado.

Portfólio, de acordo com Shores e Grace (2001, p. 43) é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. De acordo com elas, dois portfólios nunca podem ser iguais, porque os alunos são diferentes e suas atividades

também devem ser diferentes. Acrescentam ainda que uma avaliação realizada por meio de portfólio encoraja a reflexão e a comunicação por todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, famílias e outros.

Ao individualizar as experiências da aprendizagem, o portfólio permite que cada criança possa crescer no seu próprio potencial máximo; possibilita a cada professor determinar do seu próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional; e acompanha o trabalho da criança através de diferentes domínios das aprendizagens.

Para Rangel (2003, p.152) a implementação do uso do portfólio “é uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem”. É, portanto, uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las, para em seguida assumir um compromisso com o aprender. Em consonância com a tendência atual da educação, a avaliação da aprendizagem por portfólio permite que os professores tenham clareza do que os alunos realmente aprenderam e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender. É um instrumento de avaliação capaz de organizar o processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa é buscar indícios das representações sociais de avaliação por portfólio, elaboradas pelos professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro que a utilizam. Para isso foram propostas as seguintes questões de estudo: Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem? Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio? Que valores, comportamentos, crenças são associados pelos professores à avaliação por portfólio?

O estudo dessas representações sociais possibilitará perceber as experiências vividas pelos professores, suas atitudes, crenças e pensamentos tal como são expressas por eles mesmos. Contribuirá para refletirmos se esse tipo de avaliação da aprendizagem por portfólio promove efetivamente autonomia, reflexão, progresso, criatividade, desenvolvimento individual e a superação de dificuldades e do fracasso escolar dos alunos.

Referencial Teórico

O referencial teórico-metodológico que orienta essa pesquisa é a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici, em 1961. Este buscava estudar, compreender e discutir os processos que levam os sujeitos sociais a construir teorias sobre determinados objetos, que tornam possíveis a comunicação e a organização dos comportamentos. Também considerava importante entender o dinamismo da relação sujeito-meio social, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estes interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem.

Segundo Jodelet (2001, p.22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens na mídia, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais. Portanto, são saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos.

As representações constituem-se em um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes, sendo um objeto social (ABRIC, 2001). A preocupação dos estudos sob esta perspectiva é dar conta da gênese histórica de uma representação, analisando-as e explicando-as. Para tal, Moscovici (2010) propõe os processos formadores das representações sociais: ancoragem e objetivação.

A ancoragem possibilita que algo desconhecido seja incorporado à rede de categorias já existente, permitindo comparar com algo que já faz parte desta. Este processo é dinâmico, pois a ancoragem é mantida enquanto preserva alguma coerência entre o que é conhecido e o que é desconhecido. É um processo de classificação em que o “não familiar” deve ser relacionado com outro objeto familiar e integrado ao sistema de pensamento dos indivíduos ou grupos. O familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças, enquanto que o “não familiar” intriga e gera desconforto (MOSCOVICI, 2010).

O processo de objetivação torna algo abstrato em algo quase concreto, pois “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI 2010, p. 71).

É nesta perspectiva que os professores dos anos iniciais podem construir representações sociais sobre avaliação da aprendizagem por portfólio. Este é o objeto desse trabalho, um objeto que deve fazer sentido para o grupo, já que faz parte do universo da educação e do cotidiano escolar.

Metodologia

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, considerando a aproximação que se estabelece com o seu objeto, para melhor compreensão das representações sociais que os professores de um colégio público federal do Rio de Janeiro têm a respeito da avaliação por portfólio nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em cinco unidades do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que trabalham com o primeiro segmento do ensino fundamental e contou com a participação de dez professores, todas mulheres, que atuam nos três primeiros anos.

Foram utilizados instrumentos de investigação variados como, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos que foram por ela disponibilizados, tal como atas de reunião de Conselho de Classe.

Concomitantemente ocorreram observações nos diferentes momentos do cotidiano do colégio. Nesses momentos foram observadas as atividades realizadas em sala de aula, nos períodos de descanso nas salas de professores, na hora da entrada e saída, nos tempos vagos, ou em eventuais reuniões.

Por fim, foram feitas entrevistas conversacionais que é um processo vivo e dinâmico cujo objetivo é propiciar à pessoa estudada falar sobre campos significativos de sua experiência pessoal e, conseqüentemente, possibilitar ao pesquisador a visibilidade de indicadores, elementos hipotéticos que surgem durante a processualidade da fala do sujeito.

Para analisar os dados deste estudo, foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A sua finalidade é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Algumas perguntas básicas nos fornecem o parâmetro de análise, busca de dados e construção das representações sociais. Jodelet (2001) as coloca como: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (p. 28). Responder essas perguntas aponta ao pesquisador o caminho proposto por Jodelet para se alcançar as representações sociais. A interrelação entre sujeito e objeto está presente de forma ampla nas perguntas formuladas.

Resultados

Para Jodelet (1989), perceber o que é uma representação social é fácil, o que se torna difícil é a sua definição. A autora lembra que a representação social deve ser estudada articulando “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir”.

Para tentar encontrar e definir as representações sociais de professores sobre avaliação por portfólio, procuramos responder as três perguntas que são apontados por Jodelet (2001): (1) Quem sabe, e a partir de onde sabe? (2) O que e como se sabe? (3) Sobre o que se sabe, e com que efeito?, o que nos remete a abordagem processual das representações sociais proposta por Moscovici (2010) e pela autora.

Concluimos que as professoras possuem poucas informações sobre a proposta de avaliação por portfólio. Essas informações foram obtidas apenas por meio do Colégio, com as coordenadoras pedagógicas e professores que já utilizavam esse tipo de avaliação.

As professoras até o momento não leram nenhum livro sobre avaliação por portfólio. Também não realizaram nenhum curso e nem participaram de congressos voltados para a avaliação por portfólio, o que poderia lhes fornecer mais informações sobre esse instrumento avaliativo.

Percebemos uma lacuna na formação, pois ao serem perguntadas sobre o que aprenderam na universidade, as professoras disseram não terem aprendido sobre o portfólio, mas apontam a necessidade de serem apresentadas ao portfólio, o que é, como fazer, colocam a questão de vivenciar a prática como ponto importante no processo de conhecimento desse instrumento para que, não se sintam perdidas e despreparadas para esse tipo de trabalho: “Eu acho que deveria ser discutido, o que é avaliação por portfólio e apresentado instrumentos de pessoas que trabalham com portfólio. Isso aqui é um portfólio, pra que serve, o que vocês acham que tem aqui dentro” (PROFESSORA C).

Verificou-se que realizar a avaliação por portfólio nesse colégio é tarefa difícil, pois, segundo as falas das entrevistadas, é preciso haver uma organização maior, na medida em que algumas professoras esquecem de reunir a produção dos alunos ao longo do período, além de haver muitos descritores na ficha de avaliação para preencher. Tais fichas, além de não condizerem com a avaliação formativa, servem com mecanismo da avaliação a expressões deterministas quanto ao desenvolvimento do aluno.

Há um discurso de que a avaliação por portfólio é mais justa, mais humana, de ênfase na aprendizagem, mas podemos depreender das falas que os alunos não participam da avaliação. As professoras decidem os instrumentos, os aplicam e não discutem com os alunos. Assim como, os registros são únicos para todos os alunos, não havendo uma diversificação dos trabalhos compilados: “Se é do indivíduo, portfólio é um registro do indivíduo, não deveria ser um registro único para todas as turmas, porque cada uma tem o seu ritmo, cada professor ensina de uma maneira, cada coisa foi aprendida de cada maneira, então os registros deveriam ser diferentes” (PROFESSORA C).

É possível apreender indícios de que os sujeitos da pesquisa recorrem diversas vezes à prova, uma vez que os trabalhos a que eles se referem são sempre realizados sem o auxílio do professor e os mesmos são reunidos para serem avaliados ao final do período: “Eu não ajudo não. Eles vão fazer sozinhos as atividades, sem nenhuma interferência minha” (Professora E).

Dessa forma, as professoras parecem ancorar a avaliação por portfólio, na avaliação somativa, aquela que eles já conhecem e não têm dificuldade em aplicá-la. No que diz respeito à objetivação, distorcem a avaliação por portfólio, quando a associam a um porta-papel, onde ao final de um período colocam um conceito de aprovação ou reprovação dos alunos. Subtraem de si mesmos a responsabilidade da não aplicação efetiva do instrumento, uma vez que se sentem presos a ficha e aos descritores impostos pela instituição.

Foi possível apreender que, para os sujeitos participantes deste estudo, a avaliação por portfólio é promissora, além de evitar estigmas por conta de práticas mais pautadas em notas ou conceitos em função de provas ou testes: “O portfólio pode oferecer ao aluno a visão do seu processo de construção do conhecimento, além de dar a ele a oportunidade de demonstrar seu desempenho em atividades diversificadas, realizadas de formas distintas em diferentes momentos do período que se estabelece” (PROFESSORA F).

A proposta do colégio em avaliar por portfólio está de acordo com as concepções do PPP, mas ainda é preciso que se rompa com as práticas tradicionais de avaliação que classificam e rotulam os alunos.

Considerações Finais

Esta pesquisa procurou buscar indícios da representação social de avaliação por portfólio, construída por professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro. Para isso, adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. A abordagem utilizada foi a processual proposta por Moscovici e Jodelet. Para tanto, foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta, em coerência com o objetivo proposto.

Com relação às informações que as professoras têm sobre avaliação por portfólio, podemos concluir que elas sabem pouco a respeito da proposta do portfólio. No que se refere à obtenção dessas informações, a pesquisa revelou que essas são obtidas por meio da coordenação e professores que já trabalhavam com esse instrumento. Verificou-se que as professoras não buscam informações nem em livros, cursos, congressos, documentos do colégio, nem em outras fontes, evidenciando certa imobilidade em direção à construção e elaboração de conhecimentos necessários para o trabalho com portfólio.

Com base no que foi expresso pelas professoras, reforça-se a necessidade de se discutir a avaliação por portfólio nos cursos de formação, de forma que ele seja apresentado e experienciado pelos alunos.

Quanto às representações sociais dos professores a cerca da avaliação por portfólio, entendemos que estas estejam ancoradas na avaliação somativa, processo enraizado na história da avaliação e da educação e, por isso, familiar a eles. Avaliar dessa forma, portanto, é mais fácil, dá menos trabalho para um profissional já com tantas atividades, embora o discurso dos docentes sobre o portfólio esteja calcado no progresso do aluno.

A avaliação por portfólio é afinada a concepções de ensino mais alternativas e progressistas, que exige do profissional uma postura de ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas.

Podemos afirmar então, que a implementação do portfólio na instituição pesquisada apresenta uma boa aceitação por parte das entrevistadas, mas há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo, a questão da ficha deveria ser revista, pois a maioria das professoras se queixa da quantidade de descritores que precisam preencher ao final do período. É necessário também haver esclarecimentos acerca dos descritores, pois nos parece que dúvidas são frequentes quanto ao que se referem alguns descritores.

O grande desafio enfrentado pelas escolas gira em torno da aprovação e reprovação dos alunos. É preciso pensar na mudança dessa cultura escolar já estabelecida, pois com o portfólio pretende-se que ele seja o eixo orientador de outra lógica de trabalho escolar.

Entende-se que o uso de portfólios não resolverá todos os problemas educacionais, mas os mesmos podem influenciar positivamente as formas como se ensina e se aprende. No momento em que torna o aluno mais participativo e reflexivo, ao valorizar o saber e o trabalho do aluno, dar-lhe autonomia, melhorar a sua autoestima, e que as dificuldades devam ser superadas e com elas também é possível se aprender; pode-se então pelo menos apontar um caminho significativo no processo de melhoria da qualidade de ensino.

Referências

- ABRIC, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- ALVES, L. P. *Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem*. Retirado em novembro 02, 2011 de [http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com. br/textos](http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos).
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- CROCKETT, T. (1998). *The portfolio journey: a criative guide to keeping studentmanaged portfolios in the classroom*. Englewood Colorado: Teacher Ideas. A Division of Libraries Unlimited.
- GARDNER, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.

- GIUSTI, S. R.; LOPES, J. de A. (2007). Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC-São Paulo. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, dez, 739-750.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications: Newbury Park.
- HARP, K. S.; HUINSKER, D. M. (1997). Implementing the assessment standards for school mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 3 (1), 224-228.
- JODELET, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF.
- _____. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais* (pp.17- 44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- LUCKESI, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- MOSCOVICI, S. (2010). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- RANGEL, J. N. M. (2003). O Portfolio e a avaliação no Ensino Superior. *Estudos em Avaliação Educacional* (pp. 169-189). Fundação Carlos Chagas, n. 28, julho/dezembro.
- SHORES, E.; GRACE, C. (2001). *Manual de Portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUSA, C. P. (1994). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE.
- TYLER, R. W. (1979). *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. (2010). *Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus.

A proposta curricular na Educação de Jovens e Adultos: uma ferramenta inclusiva para a Educação do Popular

Daiane Graciele Ribas Faoto¹¹, Priscilla Lucena Vianna Dias¹²¹³

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1987, p. 68)

Resumo

O presente trabalho apresenta apontamentos referentes à proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA, qual consideramos de suma importância para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas. O currículo em uma educação emancipatória e inclusiva só é possível com a oportunização de relações dialógicas e flexíveis. Esta educação tem por finalidade combater as práticas pedagógicas fragmentadas e prescritivas, que exclui os sujeitos aderindo a um coletivo sem voz e sem oportunidades. Por isso, nasce esta proposta diferenciada que oportuniza um mundo de possibilidades aos educandos e educadores através do diálogo, já que na contemporaneidade observa-se a necessidade de inclusão da população no contexto do mercado trabalho e do mundo global. A globalização chegou a nossas vidas rapidamente e com ela trouxe-nos a necessidade de estarmos inseridos culturalmente, socialmente e profissionalmente no mundo. Portanto, tratamos da EJA – Educação de Jovens e Adultos como uma proposta curricular significativa que proporciona aos sujeitos o momento de estarem em reflexão frente a seus cotidianos, valores, culturas, identidades, vidas profissionais, desejos, sonhos e esperanças. Quanto à questão metodológica, discutimos a perspectiva da EJA sob enfoque das reflexões que buscamos no trabalho com o cotidiano de nossas próprias práticas docentes como educadoras que fomos desta modalidade de ensino pautando-nos nas palavras de autores que nos remetem sobre a educação popular como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maria da Glória Gohn, Mario Osório Marques, dentre outros. Além disso, não deixamos de tratar a respeito da significância que o trabalho do educador deste contexto tem de exercer para que os sujeitos inseridos nestes espaços de ensino possam realmente ter uma educação de qualidade, sendo esta inclusiva e emancipatória, onde consigam aprender uns com os outros através do diálogo, cooperação e também, para que possam extrair o conhecimento que este mundo global pode lhes oferecer. Esperamos que através deste trabalho possamos abrir possibilidades para outras situações, discussões e questionamentos no campo educacional, que também poderão contribuir para a construção de uma educação pública cada vez mais humana, solidária, significativa e de maior qualidade.

¹¹ Mestranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (Bolsista por taxa), graduada em Letras – Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais/ CNPq. E-mail: daianefaoto@hotmail.com

¹² Indústria Cultural na perspectiva de Silva (2011) é o cinema (filmes), a internet, a indústria eletrônica, alimentícia, vestuária e de brinquedos, que por sua vez, produzem os artefatos culturais apagando as fronteiras que eram tidas como demarcadas e separadas, produzindo as identidades dos sujeitos nos contextos de relações de poder.

¹³ Mestranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (Bolsista taxa CAPES), graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação e Supervisão Educacional, especialista em Psicopedagogia. Membro do Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais/ CNPq. E-mail: plvianna@ig.com.br

Palavras - chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Ferramenta; Inclusão Social e Aprendizagens.

Introdução

As reflexões apresentadas neste trabalho partem da conhecida frase de Paulo Freire encontrada em epígrafe, a qual nos permite refletir sobre a Proposta Político Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos - EJA, já que os seres humanos se educam entre si mediatizados pelo mundo social em que estão inseridos, bem como pelas experiências de vida. A Educação de Jovens e Adultos propicia aos sujeitos descobrirem que através da educação podemos transformar vidas, pois estes não tiveram a oportunidade de estarem em contato com a escola na idade adequada ou até mesmo por serem marginalizados pelo próprio contexto social e/ou escolar, por consequência evadindo-se dos espaços de ensino.

Nesta perspectiva Arroyo (1991), esclarece que ao longo da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil há uma questão que vem passando de educador para educador: é possível uma escola elementar que ensine ao menos os conhecimentos básicos necessários aos filhos das camadas populares? Se esta pergunta fosse feita aos profissionais que atuam na escola pública rural ou de periferias urbanas deste país atualmente, é provável que muitos respondessem que infelizmente não tem solução e que talvez fosse bem difícil esta possibilidade de educação. Os motivos seriam os mais diversos possíveis. Uns poderiam destacar os altos índices de repetência, distorção idade-série e evasão escolar ou até mesmo referendariam as péssimas condições de trabalho, a questão salarial entre outras.

Neste contexto, o mesmo autor salienta que falar na escola possível para o povo significa muita coragem, ousadia e perseverança diante do desânimo que tomou conta da grande maioria dos profissionais da educação. A pergunta em destaque nos faz pensar que a construção de uma escola possível para *todos os sujeitos e com todos*, passa por uma tomada de decisões em que os educadores necessitam rever suas práticas pedagógicas de forma que estas estejam articuladas com as questões culturais, sociais e de acordo com o mundo de trabalho em que os educandos estejam inseridos. Caso contrário, estas não terão nenhum significado dentro ou fora da escola.

A instituição escola através de suas propostas curriculares necessita ser espaço de acolhida, esperança, aprendizagens e transformações, jamais ambiente de marginalização, opressão e exclusão. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos surge no país como forma de emancipação e inclusão social, cultural e educacional dos sujeitos, tendo por finalidade desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a realidade dos educandos.

Buscamos aqui, contextualizar a EJA como movimento pedagógico, que tenta incluir os cidadãos para o acesso e permanência à educação, nesta perspectiva, esclarecemos através de vivências como educadoras, quem são os jovens e adultos que frequentam este espaço de educação popular. Sendo estes: homens, mulheres, adolescentes, idosos, pais e mães de família, trabalhadores e trabalhadoras rurais ou não, que buscam concretizar o sonho de aprender, porque não puderam frequentar a escola no tempo da infância ou que há muito deixaram de estudar em função de terem de atender as demandas e necessidades de suas famílias, do trabalho e própria sobrevivência.

Do mesmo modo, que estes educandos (as) jovens e adultos agora tentam buscar uma oportunidade de resgate de suas condições de cidadãos e cidadãs através das aprendizagens escolares, encontrando neste ambiente de ensino a oportunidade de transformação e (re)significação de suas vidas, através das múltiplas

linguagens e práticas pedagógicas, tendo por objetivo a inclusão social, cultural e educacional. Neste contexto educacional, os educandos (as) e educadores (as) apresentam uma dinâmica própria, extremamente flexível e humana, em que se mostra alicerçada nos seus cotidianos e vivências, qual privilegia muito mais a emancipação do que a regulação.

Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos veio para ajudar a transformar a realidade da educação brasileira, compreendendo a importância da inclusão dos sujeitos na escolarização para que possam ter acesso ao mundo global, já que a globalização atravessa a todos através da indústria cultural¹⁴ que coloca os sujeitos em contato com as diferentes formas de tecnologias e linguagens, mídias, música, internet, cinema, arte, etc.

A proposta curricular na EJA: uma ferramenta de construção de práticas pedagógicas emancipatórias

O Apanhador de Desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática: eu sou da invenção.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros, 2010)

Manoel de Barros com seus poemas nos encanta ao mesmo tempo em que mostra a importância do resgate cultural das palavras desperdiçadas e desnecessárias de nossos cotidianos e o quanto podemos fazer destas mediadoras de nossos processos de ensino e aprendizagem. A reflexão provocada pela poesia de Manoel de Barros nos permite reforçar a importância de se ter nos espaços educativos, seja este a

¹⁴ Doutora em Ciências da Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA-PY e pela Universidad de Jaén-UJA-ES. Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Integrante do Grupo de Pesquisa da Proext-Sobre Avaliação e Formação de Professores, Email: inalda1150@hotmail.com

escola regular, a EJA ou em outro ambiente de educação a presença e desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentadas por ações significativas, que possam resgatar de nossos vocabulários e vivências saberes essenciais para uma aprendizagem efetivamente humanizadora, cooperativa e cidadã.

Neste sentido, alicerçado em uma pedagogia humanizadora, Freire (2006), ilustra a potencialidade de uma educação pautada no resgate de valores culturais e sociais, que muito nos ensinam:

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem.

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca.

(FREIRE, 2006, p.71)

São vários os sentidos que se perfilam ao olhar a educação, como forma de leitura do mundo, de vidas, que em sua proposta diz respeito ao significado da aprendizagem cotidiana. Mas, só estes “olhares de mundo”, das histórias de vida, não são suficientes para a aquisição das aprendizagens, faz-se necessário aprimorá-los e buscar novos saberes a partir do que já se sabe. O paradigma educativo que se constituiu em tais práticas pedagógicas populares, baseava-se em um entendimento da relação entre o cotidiano dos educandos, suas realidades sociais e culturais, com as aprendizagens ditas escolarizadas, de conteúdos mediatizados pela globalização, experiências de vida e de trabalho.

No entanto, nem sempre a escola e a educação, principalmente a Educação de Jovens e Adultos tiveram estas concepções, muitos caminhos foram trilhados e conquistados. Houve quebras de paradigmas e os currículos escolares repensados e replanejados conforme as realidades e necessidades dos educandos.

Para tentar compreender melhor o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário destacarmos brevemente alguns elementos da trajetória nacional da educação das classes populares em nosso país. Conforme Sampaio (2009) em meados de 1930, a burguesia industrial se torna peça principal no desenvolvimento econômico do Brasil, portanto, com a chegada do capitalismo emerge a necessidade de mão de obra qualificada para as indústrias. A necessidade de ampliar a qualificação da classe operária fez com que se ampliasse a rede escolar, por conseguinte, o governo teve de buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto, para garantir o aumento na produção das fábricas. Conforme Cury (2000), dados históricos revelam que os primeiros documentos oficiais referentes à atenção a Educação de Jovens e Adultos eram uma resposta às necessidades do mundo capitalista de se desenvolver mão de obra minimamente qualificada para atuarem na produção das indústrias. Segundo Soares (2002), em 1947 ocorre um fato bem marcante e significativo na história da EJA, com o aparecimento da UNESCO (Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) o governo apoiado com a sociedade civil lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Com este movimento as discussões e reflexões referentes o analfabetismo e as possibilidades de uma educação popular para jovens e adultos no país começam a ser relevantes.

Fávero (2004) esclarece que outro momento histórico de suma relevância para a educação de Jovens e Adultos no Brasil foi nos anos de 1950, 1960 e também com a LDB nº 4.024/61 em que surgiram diferentes movimentos populares e organizações sociais a favor desta modalidade de ensino, consolidando um novo

paradigma político pedagógico para a EJA. Juntamente com um dos grandes protagonistas deste movimento educativo, Paulo Freire, esta modalidade de ensino ganhou proporções significativas tanto no âmbito pedagógico quanto político, transformador.

O mesmo autor salienta ainda que com o Golpe Militar no Brasil em 1964, os movimentos populares sociais e educativos na Educação de Jovens e Adultos foram submetidos a adotarem propostas tradicionais e conservadoras. Surge em 1968 o MOBRAL, como uma tentativa do Estado brasileiro inicialmente de campanha em seguida como estrutura de fundação. Os resultados deste movimento de alfabetização não foram insatisfatórios, então em 1985 foi extinto. A Constituição Federal Brasileira de 1988 legitimou o direito à educação básica gratuita aos jovens e adultos como um dever do Estado, destacando que todos tem este direito assegurado. Em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien e em 1997 com a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, reiterou-se a necessidade de oportunizar uma educação de qualidade para todos e com todos.

Com o advento dos avanços legais, estabelecidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, que determina o direito a educação pública gratuita para todos os sujeitos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, propiciou a Educação de Jovens e Adultos ser reconhecida como modalidade da educação básica, tendo por finalidade desenvolver integralmente os educandos, oportunizando-os a formação para a cidadania.

Um dos elementos fundamentais na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, neste sentido Soares (2002) ainda considera que:

O Parecer 11/2000 é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Aprovado na Câmara de Educação Básica em maio de 2000, o Parecer é um documento importante para entenderem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos. [...] são três as funções estabelecidas para a EJA: a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”, para citar o Relatório da Unesco para o século XXI.

(SOARES, 2002, p.12-13)

Para que realmente seja efetivada uma educação de qualidade para *todos e construída por todos*, requer conhecer e compreender os processos históricos da Educação Popular dos milhões de jovens e adultos marginalizados e excluídos deste país e ainda reconhecer a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais pela democratização do ensino público e por uma educação significativa e humanizadora. Para Marques (1993, p. 108), a educação possui um sentido mais amplo e destaca que:

A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo aventuroso da aprendizagem coletiva.

Culturalmente e historicamente a escola era compreendida como uma instituição onde se mostrava um espaço autoritário, inflexível, com currículos prescritivos e engessados, onde ocorria um “depósito bancário” de conhecimentos, um acúmulo de informações, como na linguagem de Paulo Freire. Em resultado a esta rigidez e inflexibilidade, ano após ano, índices revelaram o aumento dos casos de evasão escolar, formando assim uma elevada massa de jovens que deixaram de estudar e acabaram juntando-se aos que não tiveram nem o privilégio de conhecer o espaço da escola como educando, construindo assim um grupo de populares sem acesso a escolarização, que por necessidade do mercado de trabalho retomam incessantemente a busca pelas aprendizagens escolares.

Nesta perspectiva Arroyo (1991, p. 51) nos mostra que:

A escola necessária para o operariado teria que garantir o espaço para ser o trabalhador pensante que essa ordem lhe nega. [...] O jovem operário busca na escola uma experiência mais abrangente do que receber instrumentos para se incorporar mais facilmente ao mundo letrado. Voltam à escola noturna para viver uma experiência coletiva que lhes é negada pela cidade e pela rotina despersonalizadora, embrutecedora da organização capitalista do trabalho.

A marca histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta-se nas relações de poder, domínio, exclusão dentre outros aspectos e que foi sendo construída historicamente entre a burguesia e as classes dos populares trabalhadores. Na escola formal, todos tinham de aprender da mesma forma ao mesmo tempo, sem respeitar as diversidades humanas, o ensino era tratado de forma igual para todos, não se pensando em trabalhar questões cotidianas dos educandos, muito menos se refletindo sobre dificuldades de aprendizagem. Deste modo, enfatizamos as palavras de Marques (1993, p.106) ao ressaltar a ideia de que, “Trata-se de fabricar o trabalhador em lugar separado das relações sociais concretas do trabalho, para que, depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos”, reforçando ainda mais a ideia de que os currículos eram sumamente rígidos.

Já na contemporaneidade os processos de escolarização que desejem e oportunizem a emancipação exigem interdisciplinaridade, onde o educador consiga ver o todo, não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que se deve permitir que o pensamento e as aprendizagens ocorram com base no diálogo entre as diversas áreas do saber.

Nesta perspectiva que com a contribuição dos movimentos populares para a extensão da educação para todos, surgiu a Educação de Jovens e Adultos, onde se apresentou como uma forma de construção de ações emancipatórias que previam o crescimento, desenvolvimento e inclusão dos sujeitos, tanto educandos, como educadores. Conforme Soares (2003) a educação direcionada para jovens e adultos vem tomando corpo na atualidade, ocupando espaços cada vez mais importantes no cenário nacional e mundial. Com o início das novas relações no mundo trabalho a educação deste grupo de estudantes (jovens e adultos) passou a direcionar suas estratégias de ações pedagógicas ao mercado de trabalho e com temáticas de altíssima relevância social e cultural.

As pessoas que buscam a EJA são, em sua grande maioria, sujeitos que apresentam inúmeras carências como: emprego, moradia, alimentação, documentação, acesso à rede básica de saúde, afeto, entre outras tantas necessidades. Estes por sua vez, esperam poder encontrar as oportunidades que estão à espera dos que possuem maiores graus de escolarização e renda, sendo, o acesso às diversas áreas do saber, melhor preparo profissional, acesso ao conhecimento de línguas, tecnologias, etc. Procuram ainda, neste espaço

de educação popular, serem ouvidos, olhados e valorizados como gente, que sublimemente, nas palavras de Freire, o educando, o educador, enfim, todos são gente.

Apresentando um currículo diferenciado, que vem ocupando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, resultando em aprendizagens significativas tanto para educandos como para educadores. Essa modalidade de ensino não se desenvolve apenas no contexto escolar, mas sim em associações de moradores, igrejas, centros comunitários, sindicatos, cooperativas, dentre outros espaços sociais que desenvolvem além da EJA também a Educação Popular.

A proposta curricular desta modalidade de ensino apresenta pressupostos de uma educação pautada em um movimento político, pedagógico, histórico e cultural, que enfatiza e valoriza as relações humanas sendo estas essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens neste contexto educativo. Em outros termos, que esta proposta como nas palavras de Freire (1986, p. 66), "tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emergência e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização".

É este estabelecimento de relações que nos possibilita analisar, entender e explicar os acontecimentos, fatos e fenômenos passados e presentes para que possamos projetar, prever e simular o futuro. Portanto, é imprescindível deixar de tratar sobre o currículo que permeia o universo educacional destarte, conforme Silva (2006), ao esclarecer esta visão nos diz:

[...] o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

(SILVA, 2006, p.20-21)

O currículo em uma educação emancipatória e inclusiva só é possível com a oportunização de relações dialógicas e flexíveis. Esta educação tem por finalidade combater as práticas pedagógicas fragmentadas e prescritivas, que exclui os sujeitos aderindo a um coletivo sem voz e sem oportunidades, propiciando-os para o exercício da cidadania. Por isso, nasceu a Educação de Jovens e Adultos, com uma proposta diferenciada que salientasse os educandos e educadores através do diálogo, como nos dizeres de Freire (1985):

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

(FREIRE, 1985, p.59).

A emancipação na Educação de Jovens e Adultos deve propiciar aos educandos resgatarem-se enquanto "gente". Por isso, a necessidade de se evidenciar as significações que o currículo da Educação de Jovens e Adultos produz nos processos de inclusão dos educandos, salientando a importância da flexibilidade, quebra de engessamentos e prescrições que esta proposta curricular traz e que de forma contundente se faz necessária neste processo de ensinar e aprender. Portanto, é interessante colocar em evidência alguns

preceitos que nos trazem Goodson (2008), podendo ser estes os motivos, pelos quais, educandos evadiam do universo escolar:

Prescrição e estabelecimento de poder tornam-se aliados facilmente. [...] o currículo foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder existentes na sociedade. As crianças de pais poderosos e engenhosos desfrutam de inclusão curricular e os menos privilegiados sofrem exclusão curricular.

(GOODSON, 2008, p.113 e 114).

Exclusão esta que muitos dos jovens e adultos que buscam a EJA atualmente referendam terem sofrido na infância, no período de ingresso na escola, marginalizados e excluídos por suas condições financeiras, realidades sociais e/ ou culturais. Ao examinarmos os espaços escolares contemporâneos observamos que o currículo escolar está passando por mudanças efetivas, mas que pode ainda ser interpretado como uma ferramenta de poder que exerce muita influência, concordando com estas palavras Alves (2011, p. 35) argumenta que “Obviamente não podemos negar a existência desses mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Eles existem e são uma das formas como o poder penetra na escola e em nossa sala de aula, buscando controlar nossas ações”.

Apesar disso, hoje se percebe mais claramente a inclusão dos sujeitos aos processos de aprendizagens escolares e a oportunidade de se descobrirem como cidadãos, nas palavras de Goodson (2008, p. 142) ao se referir que “precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida”.

Por isso, salientamos esta proposta curricular, pois o currículo exige que o educador se integre da comunidade social e cultural na qual está em contato, para que este possa construir os conceitos a serem trabalhados e também para que possa ser aceito pelos educandos e comunidade escolar, sendo um preceito muito importante para que haja a troca de experiências e para que a escolarização e emancipação aconteçam.

Da mesma forma, McLaren (1997) descreve que o currículo educativo representa muito mais do que um programa preestabelecido de estudos a serem seguidos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um determinado curso ou componente curricular. Vai, além disso, o currículo representa a introdução de uma maneira específica de vida, decorre de valores sociais e culturais, ele favorece certas formas de conhecimento sobre outras e destaca a importância de se valorizar os sonhos, desejos, culturas e vivências dos sujeitos.

Nesta mesma perspectiva, podemos dizer que currículo são experiências, competências e habilidades a serem adquiridas pelos sujeitos e que influenciam intrinsecamente na formação das identidades de cada um e nas suas relações sociais. Neste sentido, Arroyo (2006) escreve que:

A EJA será um dos campos de uma dinâmica libertadora mais ampla. Essa possibilidade de formarmos um perfil tão rico de educador não pode fechar-se agora, nas tentativas de regulação e escolarização da EJA, o que nos levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos.

(ARROYO, 2006, p. 20)

Logo, o educador que atua com esta modalidade de ensino precisa ser um mediador, atento e reflexivo. Para tanto, como autoras deste trabalho e também falando como educadoras, salientamos a necessidade do educador estar sempre se questionando no seu próprio papel, na perspectiva do seu trabalho ser suficiente para a formação dos educandos, para isso é necessário questionarmo-nos todos os momentos: Como conseguirei sensibilizar os educandos para que estes possam expor suas dificuldades, desejos, esperanças? De que serve a disciplina que trabalho para a vida destes sujeitos? Como posso abordar as questões necessárias para a vida e sobrevivência destes? Qual o verdadeiro sentido da escola e da formação/ escolarização na vida dos educandos? O que podemos fazer para resgatar os objetivos, sonhos e desejos dessas pessoas? Que currículo esta sendo proposto nos espaço de educação em que atuo? Como é o currículo do meu cotidiano de ensino e aprendizagem? Porque temos tantos sujeitos deixando a escola dita normal e buscando a Educação de Jovens e Adultos? Como posso auxiliar meus educandos para que não abandonem este espaço de ensino? E ainda, como posso auxiliar a modificar a realidade atual do espaço de ensino que trabalho, transformando em uma educação emancipatória?

Claro, não queremos aqui ter a pretensão de que os educadores consigam responder a todas essas indagações, mas que com elas, possam estar refletindo sobre sua prática de ensino, para que assim consigam “alargar” os olhares perante os currículos e práticas pedagógicas e que, de certa forma, estas possam passar a ser de fato emancipatórias e inclusivas. Somente assim, a educação pode passar a ser algo totalizante na vida das pessoas da mesma forma Marques (1993) nos fala:

[...] a educação assume papel ativo na aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático moral e expressivo estético, em que se assegurem o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais.

(MARQUES, 1993, p.108)

Concordando com esta idéia, Gohn (2012), nos traz a visão de que é necessário relatar sobre a existência de um processo educativo que ocorra fora dos ambientes institucionais escolares e implica em ter, como pressuposto, uma concepção de educação que não se restringe ao desenvolvimento de aprendizagens “conteudistas”, com currículos prescritivos, mas sim a uma educação emancipatória e humanizadora, que promova a valorização dos educandos e educadores, bem como de suas identidades culturais e sociais. O autor ainda salienta que, nesta educação popular não há hábitos, comportamentos, rotinas ou procedimentos preestabelecidos, há princípios norteadores, que assimilados por todos irão construir as metodologias de ações pedagógicas, segundo as necessidades do grupo, sendo importante estar junto para que ocorra uma construção coletiva.

Somente assim, a Educação de Jovens e Adultos proporciona aos educandos o acesso a um currículo mais narrativo, onde se evidenciem suas identidades. Esta modalidade de ensino adéqua estes educandos ao mundo global que vivemos, utilizando a vida cotidiana como um processo de ensino aprendizagem, onde estão em contato educando e educador para que através de mundo possam mediatizar a educação. Destarte, Marques (1993), ainda referenda sobre que se deve renovar a educação já que o mundo está em constantes modificações, caso contrário de nada adiantaria o acesso facilitado das crianças, adolescentes,

jovens e adultos à educação senão se busca a adequação desta as demandas impostas pelas novas formas da vida cultural, da cidadania e do trabalho.

Reflexões finais: pensar para recomeçar

Diariamente, experimentamos situações que nos causam diferentes sentimentos, se oportunizar as diferenças é um deles, que de certa forma, interferem em nossas decisões e práticas pedagógicas, mas conforme ressalta-nos Boura (2004, p.90), “a cada descoberta, um novo desafio. A cada desafio, uma nova descoberta”. Desta forma, a experiência com a Educação de Jovens e Adultos nos oportunizou desenvolver uma escuta sensível e um olhar atento. Compreender esta modalidade “tão especial” de ensino nos mostrou, através de suas propostas curriculares diversificadas que é possível desenvolver um ensino de qualidade e uma educação alicerçada em princípios de democratização, cidadania, cooperação, emancipação e inclusão social.

A discussão da proposta curricular e pedagógica da Educação de Jovens e Adultos continua e continuará incentivando e impulsionando inúmeros projetos de educação popular, aguçando a curiosidades de muitos e colocando para nós educadores, o desafio de (re)construirmos, (re)criarmos e (re)invertarmos os processos educativos emancipatórios e inclusivos, por meio de um olhar mais atento, solidário e esperançoso.

Sabidamente Zitzoski (2006), nos apresenta que a esperança não é espera vazia, mas uma paciência impaciente que só tem significado na batalha cotidiana e incansável por um mundo melhor, mais humano, solidário, cooperativo, onde seja possível conviver e aprender com as diferenças e onde exista dignidade para todos. Portanto, sonhar com uma educação possível, emancipatória, inclusiva, que apresente currículos que valorizem os educandos e se construa nos cotidianos faz-se necessário. Nesta perspectiva Freire (1994), nos reporta que:

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...]. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio.

(FREIRE, 1994, p.91)

A EJA é um grande instrumento de educação popular que promove a esperança através de ações pedagógicas inclusivas, basta que educadores e educandos estejam realmente envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, aquiescendo às belas palavras de Couto (2007, p. 06) “O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”. A linguagem romanesca de Couto nos faz reviver em nossos corações a esperança de lutarmos a cada dia para obtermos, cada vez mais, uma educação de qualidade para todos e com todos. Como em seus romances e ficções Mia Couto nos apresenta um cenário de verdadeiros heróis, que de uma forma ou outra ainda buscam na ousadia e na criatividade ter esperança de dias melhores.

Quantos heróis e heroínas conhecemos cotidianamente, convivemos com homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras que batalham durante o dia, travam inúmeras lutas, ou na linguagem popular “matam um leão por dia” que são realmente sobreviventes e que ainda tiram forças, para enfrentar mais

uma batalha no campo da educação, de buscarmos uma formação na Educação de Jovens e Adultos no período da noite. Estes heróis e heroínas por todos os seus esforços, por toda a perseverança e por toda a coragem e ousadia, merecem nossa eterna gratidão, reconhecimento e também nossa sincera admiração como educadoras, pois tivemos a oportunidade de conhecer e experimentar esta rica modalidade de ensino.

Assim como Couto, nós também compartilhamos dos mesmos sonhos e ainda acrescentamos que temos a esperança de ter escolas públicas melhores, com currículos que valorizem os educandos e educadores em suas singularidades, diversidades sociais e culturais. Sonhamos e temos a esperança de podermos desenvolver práticas pedagógicas que possam emancipar e incluir nossos estudantes e que a educação popular possa ser de fato efetivada em todos os contextos que se faz educação. Enfim, estes são nossos singelos sonhos que de uma forma ou de outra nos alimentam com muita esperança e nos fortalecem em nossa caminhada pedagógica.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda (Orgs.) (2011). *Criar currículo no cotidiano*. 3ª ed. São Paulo: Cortes.

ARROYO, Miguel (2006). *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: (Org.) Soares, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. (pp. 296 - 322) Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO.

ARROYO, Miguel (1991). *Da escola carente à escola possível*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.

BARROS, Manoel de (2010). *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

BOURA, Maria José C. (2004). Orientação Educacional integrada ao currículo: inevitabilidade histórica de uma escola em transformação. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (orgs.). O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. (pp. 90-115). São Paulo: Loyola.

BRASIL Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Federal*. Sítio eletrônico internet - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acessado em: 10/05/2013.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Federal*. Sítio eletrônico internet - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92 Acessado em: 15/05/2013.

COUTO, Mia (2007). *Terra sonâmbula*. São Paulo: Cia das Letras.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2000). Parecer CEB nº 11/2000. In: SOARES, Leôncio (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

FÁVERO, Osmar (2004). Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA, J.(orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. (pp. 15 – 27). Rio de Janeiro: DP&A.

FREIRE, Paulo (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48ª ed. São Paulo, Cortez.

- FREIRE, Paulo (1985). *Educação como prática da liberdade*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1986). *Educação e Mudança*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- GOHN, Maria da Glória (2012). *Movimentos sociais e educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- GOODSON, Ivor F (2008). *As políticas de currículo e de escolarização; abordagens históricas*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ. Vozes.
- MARQUES, Mario Osório (1993). *Conhecimento Modernidade em Reconstrução*. Ijuí, Ed. UNIJUÍ.
- MCLAREN, Peter (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo (2009). Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. DOSSIÊ TEMÁTICO: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas (pp. 13-27). Vitória da Conquista, jul./ dez. 2009, vol. 05, nº 7. Disponível em <
<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/241>. Acesso em: 11 jun. de 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2006). *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, Leôncio (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A (Diretrizes Curriculares Nacionais).
- SOARES, Leôncio (2003). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ZITKOSKI, Jaime José (2006). *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Avaliação da aprendizagem em escolas do município de Arapiraca-AL: subsidiando o processo de ensino-aprendizagem.

Inalda Maria Duarte de Freitas¹⁵, Ana Maria de Freitas Santos¹⁶

Resumo

Esse trabalho versa sobre a avaliação da aprendizagem prática reflexiva, nas escolas do Município de Arapiraca a partir de suas origens. Seu objetivo é analisar o papel da avaliação durante a pesquisa da prática pedagógica dos professores daquelas escolas e que prevaleceram em Arapiraca até a década de 1990, bem como discutir o emaranhado de relações que existia na indicação desses professores. Para fundamentação dessa pesquisa buscou-se nos estudos de Aranha (2006) elementos essenciais do desenvolvimento da educação brasileira; Holanda (1984), que trata das relações patrimonialistas e patriarcais no Brasil; Verçosa (1997); Costa (2011) que nos revela indícios do processo de escolarização em Alagoas e suas possíveis conexões com o cenário nacional; assim como Guedes (1999), Macedo (2010); Romanowski (2010) entre outros e alguns relatos de historiadores arapiraquenses, que nos forneceram informações sobre a formação da sociedade em pauta e seu processo educacional. Com efeito, a metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, onde se desenvolveu um tipo de pesquisa de cunho bibliográfico, e de campo com o auxílio de diálogos acerca de histórias educacionais, também, análise de documentos, tendo como instrumentos fichamentos e roteiros de relatos. Evidencia-se assim, que apesar do notável desinteresse dessa sociedade pelo desenvolvimento do ensino e a falta de estrutura física para o funcionamento das escolas, estes professores foram responsáveis pela construção das bases em que se consolidaram mais tarde a educação em alagoana. Conclui-se que, a avaliação integrada à história das Escolas do Município de Arapiraca exprime reflexões para a qualidade do ensino e da aprendizagem, alargando relevante compreensão da educação em geral.

Palavras chave: Historiadores. Professores Leigos. Avaliação.

Introdução

Arapiraca foi constituída nos primeiros anos do século XIX, portanto, no período imperial. Nessa fase a sociedade brasileira passava por grandes transformações sociais em decorrência da chegada da família real e de toda sua corte ao Brasil. O objetivo dessa pesquisa é analisar o papel da avaliação durante a pesquisa da prática pedagógica dos professores daquelas escolas e que prevaleceram em Arapiraca até a década de 1990, bem como discutir o emaranhado de relações que existia na indicação desses professores. Ainda no início desse século percebe-se que não havia uma política de educação organizada e planejada, as poucas e lentas mudanças que ocorriam “tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo” (ARANHA, 2006, p. 221).

Segundo esse olhar, os caminhos da educação eram vistos por um viés alinhavado. Portanto, busca-se nesse trabalho uma metodologia aplicada de natureza qualitativa, onde se desenvolveu um tipo de pesquisa

¹⁵ Graduanda em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior Santa Cecília – IESC, Email: ana.maria.2015@hotmail.com

¹⁶ UFPel

de cunho bibliográfico, e de campo com o auxílio de diálogos acerca de histórias educacionais, também, análise de documentos, tendo como instrumentos fichamentos e roteiros de relatos.

Com esse procedimento, entende-se que com a chegada da Coroa portuguesa, também, chegaram novas necessidades, pois a mobilidade social ganhou novos contornos e conseqüentemente a necessidade de diferentes mãos-de-obra. Com isso o Rei criou escolas e consolidou, principalmente, o nível superior.

Porém, entende-se que a necessidade prioritária é a construção da base, isto é, consolidar com qualidade os primeiros passos na dimensão cognitiva e afetiva da criança, visto que não se pode apenas cuidar e acolher, sem refletir nos desafios primordiais para que todos possam alargar seus conhecimentos, possibilitando sua inserção nos mais avançados estudos.

Destarte, o primeiro e o segundo império não deram conta de superar a dificuldade de sistematização dos dois primeiros níveis de ensino (elementar e secundário), e mesmo com a Lei de 1827 que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos “os interesses elitistas da monarquia não se importava com a educação da maioria da população que era predominantemente rural” (ARANHA, 2006, p. 222).

Assim o ensino nessa fase no Brasil foi marcado por características domésticas, já que a elite imperial educava seus filhos em casa com o auxílio de um preceptor, ou de um professor contratado para dar aulas. A prática educativa se restringia a uma instrução elementar, como ler, escrever e contar. Entretanto, essas escolhas são complexas e bastante amplas sobre o ato de educar.

Apesar da multiplicidade de modelos de escolarização, o método mútuo foi bastante utilizado pelos professores das escolas isoladas. O método usado ou era monitorial ou lancasteriano. A adoção desse método nas escolas brasileiras naquele momento apresentava-se como uma proposta de organização do ensino que compreendia todos os elementos constitutivos do fenômeno educativo, como a divisão de tempos e espaços, definição dos sujeitos, dos conhecimentos e das práticas escolares.

Assim, tornava-se complicado e como formar indivíduos capazes de fazer parte da criticidade e da reflexão se essas práticas de avaliação estiverem somente voltadas para as ações de quantificar e classificar? E, ainda havia a prática de reunia-se em uma mesma sala de aula um grande número de alunos de diferentes idades, para que se pudesse assim abreviar o tempo necessário à educação das crianças, diminuir o gasto público no que se refere às despesas de um modo geral.

Quando surge a República inicia, pois uma nova proposta, modificando-se a maneira de como o ensino primário deveria ser sistematizado atribuindo, agora, obrigações ao Estado. As ações da Revolução Francesa foram rapidamente reproduzidas no Brasil, lado a lado segue a pressão dolorosa pelo novo poder político, apresentando, assim, aquela proposta vivenciada no período monárquico. Alargando, dessa forma, a influência ao modo de pensar dos sujeitos aprendentes, quando uma nova escola inicia para atender novos ideais. Nasce aí os grupos escolares, que trazem a ideia de uma nova organização administrativo-pedagógica, junto a eles modificações aprofundadas e precisas a partir da disciplina didática, bem como do currículo. O método usado é o intuitivo ou lições.

A marca que não pode ser apagada na história dos grupos escolares, pois organizou o tempo escolar e resultou no uso de livros didáticos, literatura infantil e cartilhas adequadas a nova realidade.

Com efeito, grande importância relaciona-se à alfabetização. Entre as preocupações destacadas pelos professores nessa questão, estão, principalmente, maneiras de como realizar o processo de alfabetização, bem como avaliação da aprendizagem escolar aparece como uma problemática traduzida em questões de como realizá-la no ensino fundamental, como recuperar os alunos e lidar com as consequências da avaliação.

1 Avaliação da aprendizagem em escolas do município de Arapiraca/al; subsidiando o processo de ensino-aprendizagem

A avaliação precisa ter um caráter formativo, contínuo e abrangente. Qual seja fomentar a produção da aprendizagem do aluno, bem como do material didático. A constituição Federal do Brasil de 1988, já garante que: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (FERNANDES, 2012, p.91). Todavia, é preciso educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor do aluno, como fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram nesse país, Brasil.

Quando, se reflete sobre os problemas que aparecem através de avaliações da aprendizagem dos alunos, sabem-se, portanto, que as políticas públicas surgem apenas fracionadas para pincelar esses problemas, que não são poucos diante da educação brasileira.

Nesse sentido, precisa-se ter em mente como educador que a família, a escola, as oportunidades que o meio social e cultural onde vivem esses alunos lhes proporcionou, suas próprias condições físicas, psicológicas e mentais. Entretanto,

(...) a verdade, porém, é que adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e surdos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número incansável de coisas, que constituiriam por si sós o fundamento de toda nossa instrução durante a existência inteira (BARBOSA apud FILHO, 1956, p. 121).

No entanto, no Estado de Alagoas não é diferente, no que diz respeito ao desenvolvimento da agricultura, no período da Primeira República, permaneceu estagnada acerca da cultura letrada. “A prática docente com ênfase nas principais concepções e nos atuais indicativos para o exercício da docência” (ROMANOWSKI, 2010, p. 46). Longe de ser praticada, pois Arapiraca em seus primórdios, não agiu de maneira diferente, foi desenvolvida uma educação completamente doméstica e a mênção de professores leigos.

Assim sendo, quando se inicia a República em Arapiraca, Alagoas, a atenção dada ao ensino primário fica ao destino dado pelos chefes políticos, acrescido da ignorância das bases sociais e com pouco reflexo das reformas educacionais republicanas. Contrariando essa prática, fica evidente ao entender o pensamento acerca da “noção vygotskyana de ‘zona de desenvolvimento proximal’ tem, de início, uma marca teórica. Na concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto sociocultural” (COELHO; IVIC, 2010, p.32).

Sendo assim a história de Arapiraca registra até 1940 apenas a existência de escolas isoladas, que se configuravam por serem instaladas na casa do professor ou na sala ou salão cedido por uma figura, “dita importante” da comunidade, e as aulas eram ministradas por professores leigos que eram contratados segundo o vínculo político que mantinham com a liderança local.

Os professores leigos de Arapiraca: da experiência ao desafio avaliativo

Embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, o seu traçado exige muitos desafios. Arapiraca foi acontecendo por meio da liderança de Manoel André à medida que seus próprios parentes foram se entrelaçando e formando numerosas famílias que se distribuíram ao redor do povoamento, onde foi se estruturando uma sociedade que teve como prioridade a agricultura, com suas bases de sustentação práticas patrimonialistas de poder, que tinham os senhores de terras. Esses patriarcas proprietários tinham como tendência favorecer seus familiares, uma estrutura onde “o quadro familiar torna-se assim, tão poderoso e exigente que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico” (HOLANDA, 1984, p. 50).

Esse conceito estrutural patrimonialista, passa a refletir na realidade histórica dessa região, dominada tradicionalmente por um caráter patriarcal de oportunidades econômicas, que passa agir com seu poderio a todos os subordinados. Além desses sinais, os depoimentos e as observações realizadas pelo pesquisador, permitiram detectar outros objetos que chamam a atenção nos estudos e avaliações. Portanto, “as dificuldades que têm sua origem no próprio processo ensino-aprendizagem, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação, pois sua solução é de estrita competência do professor” (HAYDT, 1997, p.24).

Na literatura dessa autora destaca a concepção de construção do conhecimento como um elo, que constitui um pré-requisito de responsabilidade maior do professor. Entretanto, historiando

Os professores leigos dessa pesquisa informações dizem o contrário, pois cada família fora construindo um núcleo que formava um chefe, que mantinha fortes ligações com o líder político local, e esses ficavam encarregados das principais decisões políticas, econômicas e educacionais.

Nessa perspectiva, a Igreja Católica também desempenhou seu papel no desenvolvimento da localidade, sendo considerada, pois, uma grande aliada dos grupos dominantes, teve ampla participação na ocupação do lugar, “podemos afirmar, que com a construção da igreja de Nossa Senhora do Bom Conselho em Arapiraca, surgiu um novo tempo de prosperidade tanto para Arapiraca quanto para o agreste alagoano.” (MACEDO, 2010, p. 10).

O apoio da igreja a educação foi comum nessa cidade durante muito tempo, principalmente com a colaboração do padre Francisco Macedo que orientava as professoras leigas no ensino desenvolvido nesse município. Já o padre Epitácio Rodrigues estimulou a criação do Instituto São Luis, o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho e o Educandário São Francisco de Assis, e não, circunstancialmente, essas escolas receberam os nomes de santos. Além desses evidencia-se na história da Educação de Arapiraca o nome do Padre Jefferson de Carvalho que como inspetor de ensino muito contribuiu com o processo da educação de Arapiraca. Além disso, é relevante frisar a necessidade de, “ser implantado as técnicas mais acessíveis permitem que você incorpore portfólios à vida cotidiana da sala de aula” (SHORES; GRACE, 2008, p.15).

Com base nesse depoimento, comenta-se que essa ruptura participativa na educação da época perde os elos de inteiração. Porém, nesse contexto, a igreja além de influenciar o modo de ocupação do espaço geográfico, caracterizou o modo de vida social e conseqüentemente o processo educacional, de modo que estabelecia e criava instituições, além de preparar os professores locais. A participação das famílias era mínima.

Conforme depoimentos das pessoas pesquisadas, Arapiraca, ainda quando distrito de Limoeiro de Anadia/AL concentrou inicialmente sua geração de renda por meio do cultivo da mandioca e, a partir da década de 20, com o cultivo do fumo. Logo, nesses períodos houve pouca preocupação com a escolarização dos indivíduos. Assim, se explica a característica notavelmente rural, o porque da população destacar seus esforços no acúmulo de riquezas, envolvendo toda a família no manuseio do produto, ou seja, desde o plantio até o seu acabamento para a venda. “A educação escolar não era prioridade da sociedade vigente, envolvida em uma ocupação braçal e tecnologicamente atrasada, além do que os arapiraquenses, na sua esmagadora maioria estavam empenhados em desenvolver uma economia capaz de produzir riquezas” (FARIAS, 2007, p. 58).

Dessa forma, de 1940 à 1960 Arapiraca passa a vivenciar um enriquecimento econômico crescente advindo da cultura fumageira. Os grandes fumulcutores obtiveram riquezas relevantes, Assim, afirma Guedes (1999) que “a partir daí surgem grandes ‘currais de fumo’ como a Fazenda Ouro Preto, a Fazenda Seridó e a Fazenda Primavera”.

A realidade sócio-política, histórica e cultural de Arapiraca traz marcas do poder das elites econômicas, a sua educação escolar era oferecida apenas aos filhos das famílias de poder econômico elevado, quando a maioria da população estava constituída de trabalhadores que viviam da agricultura e com isso tinham que manter todos os membros da família trabalhando no campo para sua própria sobrevivência. Sendo desconsiderado o direito a escolarização. Onde, “para nossos avós, era simples assim: estudamos muitas matérias, mas precisamos sair da escola sabendo leR, escreveR e contaR. Tínhamos que demonstrar competência nos chamados três ‘R’s” (MACHADO? 2013, p. 23).

Nem esse período a exigência foi respeitada. Dessa forma, a maioria da população de Arapiraca não teve acesso ao processo de escolarização até 1960, pois, além do ensino ser desenvolvido nas residências, atendia apenas as pessoas mais favorecidas, ou seja, que podiam pagar para que um professor pudesse se deslocar até sua casa, ou que seus filhos pudessem ir até a residência do professor. “Paulo Freire não escreveu especificamente, em suas obras, sobre a educação infantil. Mas, é possível afirmar que seu pensamento político-pedagógico se faz presente quando refletimos sobre educação das crianças pequenas. Ele ficou conhecido como filósofo e teórico da educação como prática da liberdade” (CANÔNICO, 2013, p. 23).

Tradicionalmente, Arapiraca teve como pioneiro para a educação da época, o professor Antônio Raimundo que foi convocado por Manoel André para ensinar seus filhos, e após o professor também foi convidado por outros líderes das comunidades mais próximas.

Mesmo sendo, consideravelmente, consolidadas instituições educacionais, o processo de ensino e de aprendizagem em Arapiraca se caracterizou pela expansão de escolas isoladas até a década de 50, escolas essas que se instalavam sem sistematização e funcionavam geralmente com apenas uma sala e esta multisseriada, “o aparelhamento educativo no Estado ainda repousa exclusivamente na escola primária

e esta é a escola isolada, sem finalidade educacional.” (COSTA, 2011 apud VERÇOSA; MADERA, 1997, p. 78)

A instalação das escolas isoladas em Arapiraca é articulada com a contratação de professores leigos indicados pelos patriarcas, traço comum das reformas pombalinas ainda ocorridas no Brasil colonial, que permitiram a contratação de professores sem a qualificação necessária para o exercício do magistério. Esses ensinavam, geralmente, em sua própria residência, na sala de visitas, pois era muito grande, sempre, e/ou nos lares dos senhores de bom poder econômico, bem como nos armazéns, quando esses estavam desocupados. Assim, “equilibrando os interesses da criança, dos pais e os seus interesses profissionais” (SHORES; GRACE, 2008, p. 136).

Porém, esse argumento não se trata de compartimento estanques, visto que, a época conduzia as famílias a buscarem soluções para que seus filhos não ficassem sem estudar.

Pode-se dizer, então, que a prática escolar nascida e estabelecida nesse período, na região de Arapiraca crescia e se desenvolvia independente do poder público, pois a precariedade no processo de ensino e de aprendizagem era comprovada de maneira concreta, clara e evidente, pois como bem explicita Costa:

A precariedade do tempo e o espaço de que dispõe o professor, forçando-o a acomodar essas classes numa pequena aula, umas ao lado das outras, dão-lhe auditórios diferentes, de idades e adiantamento diversos, para uma só lição. O defeito é inerente ao organismo do instituto. É por isso mesmo, irremediável.” (COSTA, 2011 apud VERÇOSA; MADEIRA, 1997, p. 57).

Uma precariedade percebida até mesmo pela dificuldade de acesso a cursos preparatórios para o magistério, responsabilidade que muitas vezes ficava a cargo da Igreja, que se destacou como instituição orientadora dos professores e dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula.

Com a escassez de material didático de apoio os professores priorizavam diariamente a prática da leitura e da escrita, utilizando como principais instrumentos a cartilha e a caligrafia, além da memorização da tabuada, que na maioria das vezes era cantada pelos alunos. O ensino religioso também era prática diária nas salas das escolas isoladas, os professores buscavam na catequização a formação de indivíduos fiéis aos princípios católicos, funcionando como instrumento de unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência.

O uso das cartilhas funcionava como instrumento de ensinar ler e escrever e, os alunos usavam o caderno para copiar a lição que requeria exercícios gradativos. Para ler e escrever era necessário exercitar a oralidade, a leitura, a escrita, a caligrafia e a gramática. E, a avaliação? Para que avaliar? O que avaliar?

Essas respostas são quanto à avaliação, são meras evidências, sempre se busca um novo viés, uma nova proposta pedagógica, um novo caminho, no qual a nota fosse pelo menos uma concepção desprovida de poder. “É preciso repensar essa nota que se tornou uma moeda no sistema escolar” (RABELO, 2004, p. 34).

Com o passar do tempo o aluno percebe que tudo tem um preço, logo o professor também tem seu preço. Onde fica a avaliação? Se valores humanos não se podem medir precisa-se de análises, de reflexões, pois os sujeitos são dotados de sensibilidades.

O porquê da avaliação dos professores leigos

Avaliação de professores leigos? Participar dos primeiros passos para o processo de ensino e de aprendizagem, da trajetória da educação de um sujeito, isso significa partilha, amor, “aprender a aprender”, bem como fazer parte de várias vidas, sonhos entre outros. Isso é ser professor/educador. Por que leigos? Explorando sinônimos seria ignorante, desconhecedor, que é alheio ao assunto. Naquele momento, esses professores eram sábios, respeitados e somente ensinavam aquilo que conheciam. Nesse contexto, avaliá-los nada é mais justo do que, “em função das necessidades do mundo do trabalho que será preciso diferenciar as competências requeridas e o necessário para o mundo” (ESTEBAN, 2000, p. 113).

Avaliação segundo a fala da autora seria conforme a realidade de cada um. Sabe-se, portanto, que avaliação é um julgamento de valores humanos, por isso a avaliação é tão complexa. dando continuidade a historicidade em pauta, observa-se o seguinte:

Com a expulsão dos jesuítas a partir do alvará de 1759, Marquês de Pombal pretendia a laicização da educação em Portugal e conseqüentemente no Brasil. O mesmo alvará estabelecia para os professores o privilégio de nobres, elevando-os à condição de pessoas honradas. Mas, o fracasso das novas medidas se deu principalmente pela falta de professores qualificados para o magistério, como também pela falta de cursos preparatórios para a profissão, assim:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da igreja) por um corpo de professores leigos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre” (NÓVOA, 1995, p. 15).

E apesar do Alvará de 1759 determinar a prestação de exames para todos os professores, acabou-se por nomear professores leigos que geralmente tinham uma educação de base religiosa. Uma realidade que se estendeu de forma desigual no território brasileiro durante o período imperial e início do período republicano.

Estes são os elementos que caracterizam a contratação dos professores nos primeiros anos de escolarização de Arapiraca, pois o desenvolvimento da educação se deu a partir da contratação de pessoas leigas, que deveriam mostrar, segundo Tanuri apud Aranha (2006, p. 227) que “lê corretamente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros, a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em religião, recita de cor as principais orações da Igreja [...]”.

A professora Marieta Peixoto, por exemplo, lecionou na primeira escola pública de Arapiraca, criada em 1892 e foi indicada pelo líder político para assumir o cargo, pois era moça de boa família e de profundos princípios religiosos. É o caso também das irmãs Antônia Macedo e Francisca Macedo que em 1908 criaram uma escola de caráter privado e que desenvolvia um ensino baseado no catecismo e nos bons ensinamentos (MACEDO, 2010).

Ainda nas primeiras décadas do século XX, a professora D. Linda é contratada para exercer o cargo de professora no sítio Baixa Grande de Cima. De família tradicional católica D. Linda conseguiu ser facilmente indicada para o cargo, a partir principalmente das relações estabelecidas entre seu pai e o gestor municipal do período. Revelando a relação entre o público e o privado no processo de escolarização do município, que está presente também nas práticas pedagógicas, na instalação das escolas, nos recursos didáticos,

visto que o professor deveria instalar a escola em sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas.

E é nesse sentido que a avaliação de desempenho dos professores que atuavam nas escolas isoladas de Arapiraca até 1950 estava restrita principalmente à sua conduta pessoal, que deveria ser atestada por alguma figura ilustre da comunidade, como o pároco, o chefe político, o chefe de polícia, grupos de religiosos ou mesmo pelos pais dos alunos. Assim, “não se poderia analisar as concepções dos professores sobre avaliação sem inseri-las no cotidiano da escola, criando espaços de reflexão permanentes” (HOFFMANN, 2000, p. 74).

Avaliação da aprendizagem nas escolas isoladas de arapiraca: uma reflexão

Um aspecto que marca a experiência da avaliação nas escolas isoladas de Arapiraca é a aproximação, quando das conversas com os indivíduos pesquisados, “mesmo com tantas dificuldades era possível avaliar com determinado amor” (X).

Dessa maneira, o ensino era desenvolvido a partir do método tradicional de ensino de origem colonial de princípios religiosos, onde a autoridade do professor era fundamental para impor respeito. Assim, o treinar intensivo, a repetição e a memorização são as formas indispensáveis ao desempenho do professor, aqui considerado detentor do saber. Pois, “as críticas aos exames tradicionais, considerados ineficazes e altamente subjetivos, são concomitantes com as primeiras manifestações da psicologia” (AFONSO, 2005, p. 31).

O autor deixa claro que a subjetividade presente na prática é compreensiva a vivência de uma sociedade, quando bem trabalhada. Não significa que na prática, se o professor apenas transmite os conteúdos a seus alunos são meros agentes passivos desse processo e os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas do cotidiano do aluno e de sua realidade social, seja significativo para o estudante, que precisa de reflexão.

Nesse sentido, no ensino tradicional a avaliação transforma-se num verdadeiro controle onde tudo é possível, e através do uso dela o professor mantém o silêncio e a disciplina na sala de aula. As próprias aulas seguem rituais diários onde os alunos “entravam em filas, rezavam antes de começar a aula, no final cantavam um hino, nos dias feriados assistiam a uma ‘preleção’ alusiva a data, feita por uma professora” (GUEDES, 1999), favorecendo o caráter meramente formal do ensino.

Com essa prática de ensino herdada, ainda, do período colonial e de reflexos jesuítos, a avaliação era tomada como um processo artificial de verificação do aproveitamento do aluno. Verifica-se que em comum com o que acontecia no Estado, a figura do examinador também está presente no processo de escolarização, “em comissão oficial, percorrem as escolas esmiuçando o que a meninada devia ter aprendido” (COSTA, 2011 apud VERÇOSA; MADEIRA, 1997, p. 183).

E o medo assim, se torna o aliado nos momentos de avaliação, pois para esses examinadores o sucesso e o não sucesso separavam os bons alunos dos demais. Entretanto, com essa prática fica impossível se avaliar, mas medir sobre controle.

2 Considerações Finais

Conclui-se que o processo de escolarização em Arapiraca se desenvolveu pela criação e manutenção das escolas isoladas até a década de 1950. Revelando um caráter improvisado da educação. Com o processo avaliativo não foi diferente, quando o que acontecia era um controle daquilo que se fingia ser conhecimento dos alunos.

Enfim, o poder econômico e político, também a Igreja tiveram um papel de construção desse cenário, sendo responsáveis pelo “comando” do processo da educação arapiraquense, mesmo assim atuaram por muito tempo como unificadores sociais.

Assim, para além das relações de poder, percebidas ou não como coercivas, principalmente, no espaço de aulas tradicionais, que se estruturam como avaliação exclusiva antecipatória, pois muitos alunos foram expulsos da escola, quando um aluno não mais suporta a humilhação do poder “dito” educacional, esse sujeito é obrigado a abandonar sua sala de aula para não morrer de vergonha.

Infelizmente, quem é professor ninguém o obrigou a assumir este papel. Porém, formados assim, numa ética-paternalista-cristã os professores indicados para assumirem seus cargos, não tinham formação coerente, onde o que era levado em consideração como critério primordial, era ser uma moça de “boa” família, logo era convidada para ministrar aulas;

Entretanto, contribuía para essa conduta a falta de formação docente no Estado, assim, os sacerdotes acabavam por serem os únicos formadores dos professores e, por esse motivo acabavam por indicar os professores leigos, contanto que tivessem uma boa conduta moral. Mesmo tendo falta de organização didática, infra-estrutura e a falta de um método específico para ministrarem suas aulas.

Essa realidade ficou marcada pelo poder predominante da elite e de pedagogias excludentes.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (2006). História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna.

AFONSO, Almerindo Janela (2005). Avaliação educacional regulação e emancipação. 3 ed. São Paulo: Cortez.

CANÔNICO, Silvana (2013). Implicações da teoria de Paulo Freire na educação infantil: breves reflexões de uma educadora. In: revista direcional educador, maio. São Paulo: Anatec.

COSTA, João Craveiro (2011). Instrução pública e instituições culturais de Alagoas e outros ensaios. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão; MADEIRA, Maria das Graças Loiola (Orgs.) (1997). Maceió, Alagoas: EDUFAL.

FARIAS, Maria Aparecida de. (2007). O romper do silêncio: a trajetória da educação em Arapiraca – AL, do início do seu povoamento até 1950. Maceió: Dissertação de mestrado em Educação Brasileira pela UFAL.

FERNANDES, Marcos Antônio Oliveira (Org.). (2012). Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. São Paulo: Redeel.

- GUEDES, Zezito. (1999). Arapiraca através do tempo. Maceió: Gráfica Mastergraphy Ltda.
- HAYDT, Regina Cazaux. (1997). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Atica.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch (2000). Pontos e contra pontos do pensar ao agir em avaliação. 4 ed. Porto Alegre: Mediação.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (1984). Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: J. Olympo.
- MACEDO, Valdemar de Oliveira (2010). Raízes e Futuro de Arapiraca. Maceió: Ed. Gazeta de Alagoas.
- MACHADO, Nilson José (2013). Paulo Freire e as competências básicas. In: revista direcional educador, maio. São Paulo: Anatec.
- NÓVOA, António (1995). O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. (Org.) Profissão professor. 2 ed. Porto-Portugal: Porto. .
- RABELO, Edmar Henrique (2004). Avaliação novos tempos novas práticas. 7 ed. Petrópolis: Vozes.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin (2010). 4 ed. Curitiba: Ibpex.
- SHORES Elizabeth; GRACE Cathy. (2008). Manual de Portfolio um guia passo a passo para o professor. Artmed.

Políticas educacionais e políticas seus efeitos sobre o trabalho docente e o currículo na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS

Andressa Aita Ivo, Álvaro Moreira Hypolito¹⁷

Resumo

As reformas educacionais empreendidas no Brasil, a partir da última década do século XX têm provocado mudanças significativas sobre os trabalhadores docentes, observa-se que as políticas educacionais, não só tentam imprimir uma nova estrutura a organização do trabalho escolar, como também um novo comportamento docente, através da construção de uma nova identidade profissional. Assim, a Nova Gestão Pública interferiu no trabalho docente, com a redefinição das novas funções e exigências dos profissionais. A década de 1990 marca um novo momento na educação brasileira, a partir de uma política neoliberal, que propõem uma transferência da lógica do mercado para o sistema educacional, estudos como de Oliveira (2004), Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) e Garcia e Anadon (2009) têm destacado a precarização, intensificação e flexibilização em curso sobre o trabalho dos professores brasileiros. Com isso a educação passa por profundas transformações nos seus objetivos, na sua finalidade, e nas suas funções, a fim de responder e de atender as novas demandas de uma sociedade globalizada. Trata-se de reformas que atuam tanto no nível escolar como também sobre todo o sistema educativo repercutindo em profundas mudanças na natureza do trabalho docente. Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos das políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, que se apresentam com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação sobre o trabalho docente e o currículo. Esta pesquisa adota os pressupostos da abordagem qualitativa, e tem como contexto de investigação duas escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS e a Secretaria Municipal de Ensino (SMED). Os dados coletados provêm de duas fontes: a primeira que destinou-se a análise documental, a partir das diretrizes curriculares municipais, leis municipais de educação e os currículos das escolas. E, a segunda oriunda de entrevistas semi-estruturadas realizadas, com três membros da equipe administrativa e pedagógica da SMED, três professores e dois membros da equipe gestora de cada escola. A análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio da análise de conteúdo. A partir dos resultados desta pesquisa podemos constatar o poder que as avaliações em larga escala vêm assumindo nas atuais políticas, definindo as práticas pedagógicas e curriculares das escolas. Tais avaliações propõem uma aprendizagem, que deve ser mensurada através de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem. A qualidade do trabalho docente tem sido cada vez mais associada ao desempenho dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala, com isso os profissionais da educação são incentivados a basearem suas ações e seu trabalho pedagógico em função dos resultados, os conceitos de produtividade, eficiência, eficácia passam a fazer parte do cotidiano escolar. Trata-se de uma política que busca responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores públicos de suas responsabilidades.

¹⁷ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e médias de desempenho das escolas na Prova Brasil (exame nacional padronizado, aplicado aos 5 e 9 anos, das escolas da rede de ensino público). O Brasil tem como objetivo até 2021 alcançar, o patamar educacional que possuem os países da OCDE, isso significa evoluir da média nacional de 4.6 para as séries finais do Ensino Fundamental, e 4.0 para as séries finais do Ensino Fundamental registradas em 2009 para um IDEB igual a 6.0, média dos países da OCDE.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Trabalho docente; Currículo; Políticas de avaliação

Introdução

As políticas educativas das últimas décadas no Brasil, em especial os anos 90, consolidaram um modelo educacional associado a uma reestruturação do aparelho do Estado e da reconfiguração do seu papel. A ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação, a performatividade, os sistemas de avaliação padronizada, as políticas de indicadores, as parcerias público-privado, a descentralização administrativa e as políticas para o magistério escassas e frágeis, são alguns dos elementos que compreendem as atuais reformas educacionais ocorridas no Brasil (GARCIA e ANADON, 2009; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2004).

Trata-se de uma política, que entrelaça o currículo, a gestão e o trabalho docente, e por esta razão entendemos ser crucial analisar esses segmentos de maneira conjunta, uma vez que, no nosso ponto de vista, cada vez mais estes segmentos tem se mostrado indissociáveis produzindo efeitos e repercussões diretas entre si.

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos das políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, que se apresentam com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação sobre o trabalho docente e o currículo. Trata-se de uma pesquisa que segue os pressupostos da abordagem qualitativa, e que tem como contexto de investigação a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria – RS e duas escolas da rede municipal de ensino. Os critérios utilizados para a escolha das escolas ocorreu mediante o desempenho destas no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)¹⁸. A partir do desempenho no IDEB, foram selecionadas duas escolas, sendo que, uma apresenta um desempenho acima da média nacional e a outra escola apresenta um desempenho inferior à média nacional.

A coleta dos dados ocorreu a partir de duas fontes, a primeira consiste na análise documental, da qual fazem parte as leis municipais de educação, as diretrizes curriculares municipais e os currículos vigentes nas escolas. A segunda fonte de dados provem das entrevistas semiestruturadas (N=12) que foram realizadas com os membros da equipe administrativa e pedagógica da SMED (3), os professores (5) e os membros (4) da equipe gestora de cada escola.

No contexto da SMED, foram entrevistados o Secretario de Educação, a Secretaria Adjunta e a Supervisora Pedagógica. No contexto das escolas foram entrevistados os professores que atuam nos 5º e 9º anos, uma vez que a prova Brasil é aplicada para este público, dentre os membros da equipe gestora, optou-se por entrevistar o diretor da escola e o coordenador pedagógico.

No intuito de facilitar a compreensão da leitura, e de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, usamos uma nomenclatura fictícia, sendo assim os membros da equipe gestora da SMED foram todos denominados de gestora, um nome fictício e a sigla da SMED, não havendo distinção sobre o cargo de trabalho ocupado. No caso dos gestores das escolas, todos foram denominados como gestora, um nome fictício e a sigla da escola na qual trabalham (EV para a Escola Verde e EA para a Escola Amarela), os

¹⁸ O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo–FAPESP (Processo nº 2011/00501-4).

professores tiveram os nomes substituídos por outros fictícios e a sigla da escola na qual trabalham, da mesma maneira que os gestores. Não houve distinção de gênero, assim todos os sujeitos foram nomeados como sendo do gênero feminino.

Para análise e interpretação dos dados optamos pela análise de conteúdo conforme aporte teórico de Bardin (2002).

Políticas educacionais: efeitos sobre o trabalho docente e o currículo

As reformas educacionais empreendidas no Brasil, a partir da última década do século XX, têm provocado mudanças significativas sobre os trabalhadores docentes, observa-se que as políticas educacionais, não só tentam imprimir uma nova estrutura a organização do trabalho escolar, como também um novo comportamento docente, através da construção de uma nova identidade profissional. A década de 1990 marca um novo momento na educação brasileira, a partir de uma política neoliberal, que propõem uma transferência da lógica do mercado para o sistema educacional, estudos como de Oliveira (2004), Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) e Garcia e Anadon (2009) têm destacado a precarização, intensificação e flexibilização em curso sobre o trabalho dos professores brasileiros.

Outra marca destas políticas tem sido a forte presença de organismos internacionais postulando diretrizes e orientações para o campo educacional, segundo Maués (2003, p. 10) a lógica dessas políticas

tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social as novas configurações do desenvolvimento do capital.

A implementação das atuais políticas se dá por meio de modelos de gestão baseados na nova gestão pública, “todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). Nesta perspectiva, o gerencialismo tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão, para alcançar a melhoria da qualidade da educação. A partir de um discurso sedutor empregado pelo gerencialismo, os professores adotam novas formas de agir, de pensar e de realizar sua atividade docente, inculcadas de valores empregados pela lógica do mercado (Vieira, Del Pino e Hypolito, 2009; Damasceno 2010), os professores são sensibilizados a mudar seu comportamento, por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (Ball, 2002). Desenvolve-se uma nova cultura, na qual os professores e gestores das escolas sentem-se responsáveis pelo gerenciamento da escola e por uma prestação de serviços de qualidade para a sociedade civil.

Conforme aponta Hypolito (2010, p. 1339) “a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado”, como demonstram vários estudos Mons (2009); Hypolito (2008); Darling-Hammond e Ascher (2006) os atuais sistemas de avaliação não se tratam de simples instrumentos de avaliação preocupados em avaliar as competências e saberes dos alunos, mas sim de um instrumento utilizado como uma nova forma de regulação política dos sistemas educativos. Ou seja, “o sistema de avaliação padronizado adquiriu um novo estatuto político que faz dele um instrumento central na regulação dos sistemas educativos” (MONS, 2009, p. 102).

O uso desses mecanismos de avaliação não são verdadeiramente uma novidade nos sistemas educativos, os países desenvolvidos já utilizam tais instrumentos a longa data, contudo as décadas de 1990 e 2000,

foram marcadas por uma grande expansão na utilização de tais instrumentos, como aponta Mons (2009, p. 100) inicialmente implementado em alguns países, os sistemas de avaliação, hoje, estão integrados a grande maioria dos sistemas educativos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, estes dispositivos estão agora associados às novas tendências que caracterizam as políticas educativas desenvolvidas nos países da OCDE desde os anos 1980 (MONS, 2009, p. 101).

Um aparato tem se construído em torno das atuais reformas educacionais, neste sentido Ball (2008) em seus estudos, analisa as atuais reformas a partir de três categorias: o mercado, a gerência e a performatividade, denominadas pelo autor de *tecnologias da reforma*. Embora, saibamos da relevância das demais categorias, neste momento nos deteremos na performatividade, Ball (2003, p. 216) define a performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança”.

Tal tecnologia gera nos docentes e nas equipes gestoras um verdadeiro terror, sentimentos de responsabilização e culpabilização são recorrentes. O uso de sistemas de avaliação, a ênfase e a publicação dos resultados, instalam nos estabelecimentos de ensino uma corrida desenfreada em busca de índices e resultados. Como apontam Lopes e López (2010, p.97):

Busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso, mesmo passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas.

No caso brasileiro estudos (Souza, 2011; Sousa e Arcas, 2010) apontam que os sistemas de apostilamento ou pacotes pedagógicos, não são garantias para uma melhoria na qualidade do ensino, e de modo geral tais sistemas tem fracassado no contexto escolar. Esta regulação externa que induz práticas pedagógicas, modelos de gestão e de currículo, está fortemente atrelada às avaliações externas, e em torno desta lógica de avaliações, criam-se os sistemas de avaliação em larga escala, exames padronizados, índices e indicadores de qualidade, pacotes pedagógicos, que servem como orientadores na busca da melhoria da qualidade da educação.

No caso do sistema de ensino de educação básica do Brasil podemos destacar vários exames que seguem esta lógica, tais como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, pode ser utilizado para ingresso em universidades, como também para obtenção do certificado de conclusão do ensino médio; O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - o exame avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas (federal, estadual e municipal) e privadas, localizadas em área urbana ou rural; Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para alunos de 5º e 9º anos de escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos na série. Existem ainda, muitos Estados que estão criando exames de avaliação próprios, como também alguns municípios, com provas específicas para rede municipal de ensino.

Além destes exames e avaliações em larga escala o Brasil possui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir dos dados sobre rendimento escolar, obtidos por meio do Censo Escolar,

combinados com o desempenho dos alunos, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

No que concerne às políticas curriculares, Hypolito, Leite e Vieira (2011, p. 5) destacam que “os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas”, muito embora se tenha um discurso de que o currículo não seja prescritivo, visto que não temos um currículo nacional, mas tão somente parâmetros e referenciais curriculares, as avaliações padronizadas tem o caráter prescritivo do currículo. Mons (2009, p. 107), observa que as avaliações padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários.

Políticas educacionais e sistemas de avaliação em larga escala: uma análise a partir das percepções dos professores e dos gestores

No caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, contexto desta pesquisa, os sistemas de avaliação tem recebido bastante atenção dentro do plano de ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de modo especial a Prova Brasil e a Prova Santa Maria.

A Prova Brasil, tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Trata-se de uma avaliação para diagnóstico em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e em Matemática com foco na resolução de problemas. São avaliados os alunos de 5 e 9 anos, de escolas públicas urbanas e rurais do Brasil, a prova é aplicada somente em turmas com mais de 20 alunos na série.

A partir da média de desempenho dos alunos na Prova Brasil e da taxa de rendimento escolar (aprovação) é calculado o IDEB, índice que tem servido de fio condutor de políticas públicas. Uma política baseada em grande parte, no desempenho dos alunos em uma prova que avalia apenas duas disciplinas, nos remete a diversas indagações e reflexões acerca das interpelações que o currículo tem sofrido, a partir dos sistemas de avaliação padronizados.

Outro aspecto que destacamos na política educacional desenvolvida no município condiz à elaboração das diretrizes municipais curriculares, a fim de organizar todo o sistema municipal de ensino, bem como uma base curricular comum a todas as escolas, como declaram as gestoras:

(...) hoje nós temos um documento que são as diretrizes curriculares municipais que organizam todo esse sistema de ensino, e nós estamos trabalhando dentro destes conteúdos, então nós não temos mais aquilo, de a professora X falou que deve ser trabalhado tal conteúdo, não agora tudo esta organizado nessas novas diretrizes (gestora Catarina SMED).

nós investimos pesadamente no setor pedagógico foi em relação aos parâmetros curriculares, por que antes cada escola tinha uma carga horária, os conteúdos eram completamente diferentes[...] não havia uma bibliografia recomendada, não havia uma participação efetiva do setor pedagógico e nem legislativa do

conselho municipal de educação sobre o que era trabalhado nas escolas, era uma colcha de retalhos, bem daí o setor pedagógico assumiu isto, montou um documento (gestora Joana SMED).

A elaboração das diretrizes curriculares municipais estão inseridas no plano de ações da SMED em busca de uma melhoria na qualidade da educação municipal, que tem no IDEB seu eixo norteador. As metas e ações propostas pela SMED permitem compreender que nesta gestão, as avaliações em larga escala, sobretudo a Prova Brasil, tem papel fundamental na gestão do sistema de ensino e das escolas.

Neste sentido, uma série de ações está sendo desenvolvida, de modo geral, voltadas para melhorar o desempenho na Prova Brasil, assim, a política empreendida pela atual gestão, demonstra uma preocupação intensa com a apropriação dos resultados, tanto pelos órgãos gestores do sistema, quanto pelas escolas, como relata a gestora Catarina (SMED):

foi um ano em que se preparava a escola, os professores preparavam os seus alunos, faziam simulados, os simulados vinham para a SMED, a secretaria fazia uma avaliação, dava um retorno sobre a produtividade daqueles alunos, retomava pontos com os professores que deveriam ser novamente trabalhados e assim foi uma sequencia de simulados e de encontros e de discussões, justamente para preparar tanto para o professor, como o aluno para esta avaliação.

A adoção de sistemas de avaliação padronizados, o uso de índices e indicadores de qualidade, a performatividade, e os demais aspectos que compõem a atual política, tem provocado diferentes efeitos no contexto escolar, sobretudo no currículo e no trabalho docente.

As práticas pedagógicas ficam atreladas aos indicadores de desempenho, e os novos mecanismos de controle e regulação que produzem mudanças no campo educacional, em geral, são acompanhados de discursos sobre a eficiência, a responsabilidade, a eficácia e a qualidade das práticas pedagógicas. A preocupação do professor deixa de ser com a aprendizagem do aluno e passa a ser com os resultados, dessa forma “ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” BALL (2005, p. 548).

O trabalho docente passa a ser avaliado a partir do desempenho dos alunos, como aponta o depoimento da professora Margarida e ainda que os professores tentem resistir a essa política, eles acabam inseridos na performatividade, pela pressão que sofrem e pelo empenho com que tentam alcançar as metas estabelecidas, como sugere Ball (2005, p. 548) “a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor”, assim a prática pedagógica é reformulada para responder as demandas desta política.

De modo geral, os conteúdos cobrados nas avaliações externas são relativos as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a ênfase nestas disciplinas traz para o currículo algumas consequências imediatas, conforme apontam os seguintes relatos:

a matriz curricular ela envolve só matemática e português? Não né, ela envolve muitas outras disciplinas geografia, história e tantas outras, e aonde que estão estas outras ciências na prova Brasil(Professora Violeta, EV).

mas daí tu avaliar só português e matemática que educação é essa que a gente quer? É só ler, escrever e calcular é só isso que a gente quer, é só este tipo de aluno que a gente quer na sociedade, que saiba somente essas coisa (Professora Marisol, EV)

A ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática podem ser observadas nas próprias ações da SMED, uma vez que a secretaria preocupada em melhorar o desempenho das escolas municipais na Prova Brasil, oportunizou aos professores dessas disciplinas um curso de capacitação, ao qual os professores foram convocados a participar. Conforme a gestora Magnólia (SMED):

esta capacitação para a Prova Brasil, é bem focado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática trabalhando estas questões para poder ajudar o professor a investir neste processo de aprendizagem dos alunos e qualificar o resultado da própria escola.

O depoimento da gestora Magnólia demonstra a preocupação da SMED com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e, sobretudo o poder que as avaliações em larga escala vêm assumindo nas atuais políticas, definindo o que, como e para que ensinar. Além disso, o depoimento da professora reforça a ideia de um currículo fragmentado com a sobreposição de algumas disciplinas.

Este fenômeno pode ser observado do mesmo modo no depoimento da professora Rosa (EA):

Eu tenho quatro horas semanais por turma, isso também foi uma reivindicação nossa, porque era muito conteúdo para trabalhar com as turmas e dar conta para as avaliações, e daí conversando com a coordenadora ela conseguiu colocar a educação física para o turno inverso e aumentou uma hora aula para o português e para a matemática, porque são disciplinas que exigem mais e três horas para ti trabalhar com os alunos é muito pouco, então esta é uma conquista bem importante.

O aumento na carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a mudança de horários na disciplina de Educação Física, sinalizam para os efeitos das avaliações externas no currículo escolar. Além disso, a partir do depoimento da professora Rosa, fica evidente a preocupação da professora em ensinar todos os conteúdos que estão atrelados às avaliações externas. Em estudos realizados por Souza e Arcas (2010, p. 195), os autores apontam:

a preocupação em ensinar todos os conteúdos em um tempo pré determinado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico, que é a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida.

Com isso, a necessidade de um currículo flexível que atenda as particularidades e os diferentes ritmos dos alunos fica comprometida. Nesta perspectiva, todos os alunos são vistos como sujeitos iguais, em mesmas condições de aprendizagem, desconsiderando por completo as individualidades dos alunos e os diferentes contextos escolares.

As implicações da ênfase atribuída às duas disciplinas têm diferentes repercussões, não só na organização curricular, como também nas relações sociais, como demonstram os seguintes depoimentos:

Assim oh, daí fica aquela coisa, tu joga uns contra os outros né, porque daí os professores das outras áreas ficam pensando porque português e matemática, que valor a gente tem então no currículo, é complicado isso (Professora Marisol, EV)

Teoricamente parece que os incompetentes da escola são apenas os professores de matemática e de português, então se é assim, os professores das outras disciplinas não precisariam mais existir (Professora Violeta, EV).

As disputas por espaço e poder sempre estiveram presentes nos contextos escolares, contudo os atuais sistemas de avaliação aumentam ainda mais estas tensões, fazendo com que exista cada vez mais, uma fragmentação não só no currículo, como também entre a categoria docente.

Os sistemas de avaliação agem como mecanismos reguladores sobre o trabalho docente, o discurso que acompanha as atuais reformas, com ênfase na autonomia escolar e no trabalho docente, está, na realidade, atrelado a novos mecanismos de controle, como sugere Ball (2002, p.5) “o Estado proporciona um novo modo geral de regulação menos visível, mais liberal e autorregulado”, a vigilância continua a existir, mas agora é feita à distância, e com mecanismos muito eficazes. A maneira como esses mecanismos agem sobre o trabalho docente e alguns dos efeitos desta política estão ilustrados no seguinte depoimento: “*a gente vem tensa, tu tem que cumprir com tal coisa, tu tem que cumprir tal meta, tu tem que melhorar, é muita cobrança, é muito desgaste. A frustração é muito grande*” (Professora Marisol; EV).

Com vistas a atender as demandas da atual política a escola busca estratégias para atender as novas exigências, como adequar os conteúdos ao que é cobrado nas avaliações externas, com isso a seleção dos conteúdos da disciplina de matemática, ficam subordinados aos sistemas de avaliação.

Entretanto, a preocupação em adequar os conteúdos ao que é cobrado nas avaliações padronizadas, não influencia somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas tem repercussões em todo o currículo, como podemos observar nos demais depoimentos:

o que se viu foi uma discussão toda dos conteúdos, se reviu o plano de estudos em função das habilidades, do que a prova Brasil vai cobrar lá no 5º ano, (...) de certa forma agora as escolas estão reformulando os seus currículos em função da Prova Brasil (gestora Amélia, EA)

o nosso plano de estudos, nós estamos pensando em adequar mais de acordo com a prova Brasil, as professoras dos 5º e 9º anos que fizeram o curso de capacitação da SMED, gostaram muito, porque às vezes a gente não trabalha bem com aquele conteúdo que vai cair na prova Brasil, e agora nós vamos começar a trabalhar com estes conteúdos desde a educação infantil, porque às vezes a gente foge um pouco do foco do conteúdo, então a gente vai começar se adequar mais, é um mal necessário, não adianta não vai mudar, então a gente tem que se educar (gestora Neuza, EV)

A preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas tem recebido tanta atenção no âmbito escolar, que os gestores já estão reorganizando seus planos de estudo e o currículo da escola de acordo com os conteúdos e as habilidades cobradas nas provas, como denunciam os depoimentos anteriores. O que se vê, na realidade é uma preparação dos alunos ao longo de toda educação infantil e séries iniciais para obterem êxito nas avaliações.

Conforme relata a gestora Olga, a mudança nas bases curriculares tem sido realizada, no sentido de uma adequação aos conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas, “*se tu for ver, toda a base curricular, a grade curricular das escolas estão sendo mudadas em função da Prova Brasil, mas cada escola é uma realidade*”.

A padronização das bases curriculares e a adequação aos conteúdos cobrados nas avaliações externas desconsideram as particularidades dos contextos escolares, como ressalta a professora, embora as escolas pertençam à mesma rede de ensino, elas apresentam realidades diferentes, e estes aspectos não são levados em consideração nem pelo currículo e muito menos pelos sistemas de avaliação. Com isso, as

avaliações externas tornam-se mecanismos reguladores do currículo, que por sua vez passa a ser prescritivo, como denuncia o depoimento da professora Margarida (EA), “*porque acaba que eles é que vão definir o currículo das nossas escolas*”.

Esses novos mecanismos de controle e a perversidade das atuais políticas despertam nos professores sentimentos variados, de culpa, de responsabilização, de revolta, e mesmo quando o professor tenta resistir, ele acaba sendo interpelado e se vê respondendo as exigências do sistema, já instaurado no contexto escolar:

eu até digo às vezes para as gurias, nós vamos melhorar este IDEB, mas daí tu cai numa contradição, eu mesma, às vezes eu entro em contradição, porque quando eu chego das reuniões, eu chego tão chateada em relação a isso, em ouvir o prefeito falar que as escolas o envergonham, eu acho que ninguém envergonha alguém porque quer, e dentro da educação não deveria existir isso, de envergonham, porque todo mundo tem um bom trabalho, a gente deveria envergonhá-lo se agente ficasse aqui sem dar aula, se nós roubasse ou desvia-se dinheiro da prefeitura, se nós agredíssemos os nossos alunos, mas não, então eu acho isso muito chato (Gestora Olga; EV).

O relato da gestora Olga, demonstra a perversidade da atual política, ou os efeitos da performatividade, embora a gestora queira resistir aos ditames dessa política de gestão, em alguns momentos se sente pressionada a entrar nesse jogo. A gestora está tendo um problema real consigo mesma, ao se ver como uma gestora que só se preocupa com o desempenho da sua instituição de ensino e cumprir com as metas, ou ser ela mesma e dar continuidade há um trabalho que ela acredita ser o melhor para sua escola, mas que talvez não tenha repercussão imediata no IDEB da escola.

Como denuncia Ball (2005, p. 551) nessa lógica “existe uma possível “ruptura” entre aquilo que os próprios professores veem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro”. Nessa busca desenfreada por resultados, os compromissos e objetivos primordiais da escola, são deixados de lado, não se tem mais como preocupação em educar cidadãos para vida, de se formar sujeitos críticos, capazes de lutar por um mundo melhor, de discutir sobre o seu espaço na sociedade, ao invés disso, nessas escolas pode se instaurar a lógica do mercado, fundada nos conceitos da produtividade, da eficiência, da competitividade, da individualidade e assim por diante.

Estudos de Camargo et al (2008) ponderam dois dos maiores problemas estruturais relacionados ao IDEB, ou seja,

falta ao IDEB uma dimensão que leve em conta os insumos educacionais (qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos etc.). Da maneira como o índice está montado, ao invés de investir em medidas de longo prazo que sabidamente melhoram a qualidade do ensino, os municípios, para não verem minguar o repasse de recursos do governo federal, tendem a adotar medidas cosméticas, ou mesmo a valer-se de fraude. A imprensa noticiou casos de escolas que diziam a determinados alunos, aqueles que tinham as maiores dificuldades, que não precisariam vir à escola no dia da Prova Brasil, por exemplo. O outro grande problema do IDEB é que a sua lógica leva inevitavelmente ao estabelecimento de ranking entre municípios e entre escolas. Ao contrário do que acontece em outros países onde os resultados dos testes são ponderados levando-se em conta o perfil socioeconômico dos alunos e o tamanho das escolas (dois fatores com forte influência nos resultados) o MEC divulga simplesmente as notas sem esse cuidado mínimo (CAMARGO et al, 2008, p. 832).

Nesta mesma perspectiva, Mons (2009) aponta que pesquisas realizadas no Estado Americano do Texas e no distrito de Chicago, demonstraram que os resultados obtidos nos sistemas de avaliação em larga escala, nem sempre significam uma boa qualidade de educação, mesmo quando aparentemente os dados expressam situação positiva, é necessário aprofundar as análises e considerar as diferentes variáveis envolvidas, como tempo de análise das pesquisas (os efeitos das avaliações estandardizadas devem ser analisados em longo prazo), tipo de exames (locais, regionais, nacionais...), disciplinas e conteúdos avaliados, dentre outros.

Corroborando com Mons (2009), os resultados dos estudos realizados por Merchán Iglesias (2012), em Andalucia (Espanha) mostram que depois da realização de quatro avaliações de diagnóstico, não há nenhuma evidência empírica, pelo contrário, de que, de fato, tenha se verificado uma melhoria no desempenho dos alunos ou na prática educacional.

Ainda que os estudiosos tenham divergências quanto aos efeitos, sucesso ou fracasso das políticas de bonificação e que as pesquisas não apontem certezas quanto aos benefícios de tais políticas sobre a melhora na qualidade da educação, os seguintes relatos fazem alusão ao que de fato as professoras entendem que faria diferença na qualidade da educação, como segue:

O que faria diferença seria um salário melhor, porque se o professor ganhasse um salário mais alto, ele poderia trabalhar só 20 horas ao invés de trabalhar 40 ou 60 horas, porque trabalhando 20 horas ele planejará melhor as suas aulas, ele fará cursos de formação, compraria mais livros, veria mais filmes e daí todo esse conjunto de coisas, tanto a redução da carga horária, como o aumento do salário contribuiria para torná-lo um profissional melhor e isso traria resultados para a melhoria da qualidade da educação, a premiação nunca vai funcionar, então este é o pensamento da maioria dos professores e por isso a revolta com a SMED e com a Prefeitura em relação a isso (professora Hortência, EV).

O depoimento das professoras faz referência a melhores condições de trabalho, como fator principal na melhoria da qualidade da educação, ou seja, maiores investimentos no professor. Estudos realizados por Oliveira (2004; 2005; 2007, dentre outros) têm apontado que as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm contribuído para um processo de desqualificação e desvalorização dos professores.

Considerações Finais

A partir dos resultados preliminares desta pesquisa podemos evidenciar o importante papel que os sistemas de avaliações estão desempenhando na atual gestão da SMED, seja através da Prova Brasil, da Prova Santa Maria, ou por meio do IDEB, que tem sido o eixo norteador das atuais políticas no município.

Outro aspecto que salientamos neste estudo, se refere à intensa preocupação que a atual gestão tem demonstrado com a apropriação dos resultados, tanto pelos órgãos gestores do sistema, quanto pelas escolas. A exemplo disso, temos os simulados, as diretrizes curriculares municipais, a aproximação entre o currículo e as habilidades e competências cobradas nas avaliações externas, os cursos de capacitação para os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, podemos constatar o poder que as avaliações em larga escala vêm assumindo nas atuais políticas, definindo as práticas pedagógicas e curriculares da escola, como demonstram os relatos dos professores já

anteriormente citados. Muito embora, as avaliações possam servir como possibilidades emancipadoras, elas podem também, contribuir para intensificação das desigualdades sociais e educacionais.

Como revelam os depoimentos dos professores entrevistados, cada vez mais tem aumentado a preocupação destes em se adequarem as exigências das avaliações em larga escala, para melhorarem o desempenho dos alunos nas provas e conseqüentemente a classificação da escola. A política educacional no município de Santa Maria, aponta, para valorização individual, busca pelos índices, promove uma concorrência entre os profissionais e os estabelecimentos de ensino, ênfase em um currículo disciplinar e unificado.

Sendo assim, conforme os resultados já analisados, temos um cenário, em que os sistemas de avaliação em larga escala tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas atuais, com ênfase na competitividade, metas a serem alcançadas e uma classificação das escolas. Com isso, os efeitos desta política de avaliações não tem passado despercebido pelas escolas, mas ao contrário já podem ser evidenciados nos currículos e no trabalho docente, as avaliações em larga escala tem definido praticamente tudo, a tomada de decisões é baseada em dados estatísticos, a bonificação por mérito e a competição entre as escolas é recorrente. Em suma, tudo aquilo que não pode ser mensurado não conta, não tem valor.

Por fim, o que se percebe é uma política que busca responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Além disso, tais avaliações tem proposto uma aprendizagem, que deve ser mensurado por meio das avaliações, mas que desconsidera o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem.

Referencias

- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 03-23, 2002.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, S.J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, S. *The education debate*. Bristol: The Policy, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal, 2002.
- BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.
- CERQUA, A.; GAUTHIER, C. *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la reforme de l'éducation au Québec*. Les Presses de l'Université Laval, 2010.
- DARLING-HAMMOND, L. ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em Escolas Urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

- GARCIA, M; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.
- HYPOLITO, A.M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.
- LOPES, A.C.; LÓPEZ, S.B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.
- MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. Currículo e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-28.
- MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. Revue française de pédagogie ,v.169, p. 99-140, octobre-novembre-décembre, 2009.
- OLIVEIRA, D. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado – Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SILVA, T.T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, S.; ARCAS, P. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

Avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão: o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP*

Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes¹⁹, Sadao Omote²⁰

Resumo:

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de freqüentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógica. Tal processo está em construção permanente e é passível de transformação e re-significação. A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Os ideais da educação inclusiva podem ser efetivados por meio de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem reorganizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Pesquisas sobre as Atitudes Sociais em relação à inclusão apontam que existe uma relação direta entre as atitudes dos professores e a sua percepção de eficácia ou competência. Os professores com atitudes positivas para a inclusão fornecem estratégias de ensino de maneira que os alunos obtenham mais sucesso. A partir dessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no início e no final do processo formativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP. Neste estudo participaram 37 estudantes do curso de Pedagogia. Os participantes foram separados em dois grupos: o grupo dos participantes no início da formação e o grupo dos participantes no último ano de formação. Os dados foram coletados por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Os escores de atitudes sociais desses participantes foram comparados por meio da prova Wilcoxon. A diferença é altamente significativa ($p < 0,0001$), indicando terem ocorrido mudanças expressivas nas atitudes sociais desses estudantes em relação à inclusão, tornando-se mais favoráveis no final do curso, comparativamente ao início da formação. Uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido a estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática. As atitudes se desenvolvem por meio de vários fatores e através

¹⁹ Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. (crisrefonseca@itelefonica.com.br)

²⁰ Professor Titular e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília. Departamento de Educação Especial.

da experiência e da aprendizagem e pensamos que isto foi proporcionado aos participantes ao longo do curso.

Palavras chave: 1. Avaliação. 2. Formação. 3. Atitudes Sociais. 4. Inclusão. 5. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências.

Introdução

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda a esta unidade a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista (Mittler, 2003) e que incluam estratégias para a mudança de atitudes sociais, bem como recursos materiais e outros profissionais de apoio. Com esses passos, podemos estar próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado pode ser um sistema educacional fortalecido e eficiente no qual todas as crianças teriam acesso e permanência garantida, com a oferta de oportunidades que lhes assegurem um aproveitamento máximo, conforme as condições de cada aluno. Salientamos que essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959²¹.

Omote (2004a) argumenta que a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas nos mais variados aspectos, ainda que muito lentamente. Nos anos 90, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral” (p. 299), intensificado pelos crescentes debates sobre os direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

Outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (Omote, 2004a, p. 302).

²¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento que partiu de um grupo de 22 jovens intelectuais que procuram levantar idéias pedagógicas da história e da filosofia da educação brasileira. O redator do Manifesto foi Fernando Azevedo, cujos ideais educacionais pautavam-se nas idéias de John Dewey e de Émile Durkheim. Nesse documento existem discussões teórica, filosófica, histórica, política e formulações pedagógicas didáticas sobre a educação. Para seus signatários as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Os problemas educacionais eram advindos da falta de uma filosofia da educação e da falta de uma visão científica dos problemas educacionais. Para eles a Filosofia da educação deveria adequar a escola à modernidade. Eles se posicionavam contra uma educação dual e uma escola tradicionalista. Defendiam a escola socializada, a Educação como dever do Estado, uma escola comum, única para todos, laica, gratuita, obrigatória, co-educação dos sexos. Os signatários do Manifesto dos Pioneiros foram os seguintes personagens históricos: Fernando Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mário Casassata, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Afrânio Peixoto, Antônio Sampaio Dória, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Noemy Silveira, Garcia de Resende, Almeida Júnior, J. P. Fontanelle, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Nóbrega Da Cunha, Raul Rodrigues, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. (Arruda, 2000; Azevedo, 1932; 1959; Ghiraldelli Jr, 2003; Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994).

De acordo com Omote, essa escola já está começando a ser construída e alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas solidamente fundamentadas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que a análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão sugere a ocorrência de:

(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar (Omote, 2004b, p. 05).

Uma alternativa de avaliação da educação inclusiva pode envolver a questão das atitudes sociais em relação à inclusão. Uma pessoa, em interação com o ambiente social, forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação direta da pessoa com a tomada de conhecimento do meio social. Assim, podemos dizer que nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização.

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, pp. 97-98), os elementos característicos das atitudes sociais são “a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”.

A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (Altman, 1981).

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são certamente uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que organizam ou reorganizam crenças e cognições sobre as diferenças, direcionam a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e principalmente direcionam a ação para a aceitação das diferenças. Nesse sentido, esse “novo homem inclusivo” pode ser formado por intermédio da escola, uma escola que invista na construção de atitudes genuinamente inclusivas. Do contrário, técnicas, recursos e capacitações poderão servir até para excluir ou justificar a exclusão ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão.

Nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar e principalmente às do professor. A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma idéia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno comum. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os professores do ensino comum com atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que os professores com atitudes positivas.

As atitudes sociais, assim como outras variáveis não imediatamente visíveis, tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo inclusivo de ensino e aprendizagem. Destaque-se que:

os professores são agentes importantes na construção da educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão (Omote, 2003, p. 1).

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos. O gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno com deficiência são algumas das variáveis do professor, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos.

Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do CEFAM e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio (Omote et al., 2003; 2005). Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno com deficiência.

Os estudantes do CEFAM e de Pedagogia não enfrentavam situações concretas de lidar com a presença de aluno deficiente em sala de aula, razão por que a adesão à posição considerada politicamente correta poderia ter ocorrido com maior facilidade. Os professores da Educação Infantil também poderiam demonstrar atitudes amplamente favoráveis à inclusão, em vista da sua situação profissional de lidar com classes pouco numerosas e com atividades que não colocavam especial exigência em termos de aprendizagem escolar. Já os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentavam situações de tal natureza na sala de aula – classe numerosa e atividades escolares que exigiam demonstração de competência intelectual – que poderiam mais facilmente visualizar a dificuldade que enfrentariam com a presença de algum aluno com necessidades especiais, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga.

Embora existam resultados contraditórios, de modo geral pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino (Pearman et al., 1992), mais jovens (Balboni & Pedrabissi, 2000; Rizzo, 1985; Rizzo & Wright, 1988; Rizzo & Vispoel, 1991), com experiência docente no ensino comum (Fonseca-Janes, 2010), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Hastings & Oakford, 2003; Marston & Leslie, 1983), com nível mais baixo de escolaridade (Jobe, Rust & Brissie, 1996), na percepção no tipo de deficiência e no seu grau de comprometimento (Baleotti, 2006; Rizzo & Vispoel, 1991), formação (Rizzo & Vispoel, 1992), competência docente (Rizzo & Wright, 1988) e com experiência no ensino de alunos deficientes (Avramidis & Kayva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Balboni & Pedrabissi, 2000; Baleotti, 2006; Olson, 2008; Omote, 2010; Omote, 2005; Rommi & Leyser, 2006; Van Reusen, Shoho & Barker, 2000; Parasuram, 2006).

Elliott (2008) ao estudar as atitudes sociais de professores de educação física em relação à inclusão de crianças com deficiência mental moderada e física em ambientes escolares verificou que existe uma relação

direta entre as atitudes dos professores e a sua eficácia. Os professores com atitudes positivas para a inclusão fornecem estratégias de ensino de maneira que os alunos obtenham mais sucesso.

Estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão apontam ainda que para oferecimento de estratégias de ensino mais favoráveis pelo professor para com a inclusão de alunos com deficiência, inúmeras variáveis estão envolvidas na eficácia do processo de inclusão, tais como: alunos com menor grau de deficiência (Minner & Knutson, 1982; Rizzo, 1984) e as crianças com deficiências menos graves (Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1987; Tripp, 1988).

Pesquisas sobre as atitudes sociais em relação à inclusão também encontraram associação entre a autopercepção da competência, preparação profissional e experiência com pessoa deficiência (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Baleotti, 2006; Elliott, 2008; Omote, 2005; Romi & Leyser, 2006; Parasuram, 2006; Rizzo & Vispoel, 1992). Rizzo e Vispoel (1991) e Rizzo e Wright (1988) argumentam que se os professores se percebem como competentes tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis em relação à inclusão. Rizzo (1985), Baleotti (2006), Carvalho (2008), Hsien (2007), Pereira Jr (2009) e Silva (2008) apontam que professores com preparação profissional para atuar com pessoas deficientes tendem a ter atitudes mais favoráveis. Professores com mais experiência com alunos deficientes também tendem a desenvolver atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991).

Ressaltamos que embora alguns estudos apontem que pessoas do gênero feminino tendam a ter atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Omote et al., 2005; Pearman et al., 1992; Tinos, Orlando & Denari, 2008), os estudos de Patrick (1987), Rizzo e Vispoel (1991), Rizzo e Wright (1988), Fonseca-Janes (2010) indicam que não existe essa diferença de gênero nas atitudes de professores no ensino de pessoas com deficiência.

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na nova perspectiva da inclusão, é de extrema importância a compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva.

Os estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do ensino fundamental, sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno com deficiência, e por Artioli (1999), com os professores do ensino comum e os do ensino especial, sobre a perspectiva de alunos deficientes estudarem em classes comuns, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar. Num outro estudo, com os pais de alunos deficientes que estudavam em classes comuns e com os pais de alunos normais em cujas classes estavam presentes alunos deficientes, foi evidenciado que esses pais também apresentavam pontos de vista favoráveis à colocação de alunos com deficiência em classes de ensino comum (Boselli, 2001).

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. Quando, em algum estudo, o autor se refere às atitudes em relação à inclusão, frequentemente o faz de modo vago e superficial, a partir do que pode ser inferido grosseiramente nos relatos verbais de seus entrevistados,

talvez por não haver tradição de se utilizarem instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos dessa natureza.

Deste modo, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acerca das atitudes sociais em relação à educação inclusiva, foi realizado um estudo sobre a temática, envolvendo estudantes dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Fonseca-Janes, 2010). A presente comunicação trata de parte do estudo desenvolvido em continuidade ao anterior (Fonseca-Janes, 2013). Sendo este trabalho um recorte de trabalhos anteriores, o presente relato tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no primeiro e no final do processo formativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências [FC] da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [UNESP], Campus de Bauru.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 37 estudantes que cursavam o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP. A coleta de dados foi realizada com os mesmos participantes em dois momentos distintos: no primeiro e no quarto ano do curso. A idade dos participantes na segunda coleta variou de 20 a 48 anos, com a média de 26,30 e desvio padrão de 6,59, sendo 33 do gênero feminino e 04 do gênero masculino.

Material

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (Omote, 2005). Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o seu conteúdo ou dele discorda. As alternativas para a resposta são (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na ELASI, como um dispositivo para assegurar a confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis. A ELASI possui duas formas equivalentes, mas no presente estudo foi utilizada apenas a forma A.

Procedimentos

Os dados foram armazenados em um banco de dados específico também criado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Cada uma das respostas dadas por nossos participantes recebeu uma nota específica. Para os itens positivos, foi atribuída a nota 5 à alternativa (a) de concordância plena, 4 à

alternativa (b) e assim por diante até a nota 1 à alternativa (e). Para os itens negativos, o sentido de atribuição de notas foi invertido, já que, diante deles, a concordância plena com o conteúdo expressa as atitudes mais desfavoráveis. O escore total de cada participante é dado pela soma das notas obtidas nos 30 itens e pode variar de 30 a 150, sendo que quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

A escala de mentira recebeu outra pontuação: se a resposta fornecida a um item fosse aquela que é esperada, era atribuída a nota 0; caso contrário, o item recebia a nota 1. Assim, os escores da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo que o valor 0 ou próximo dele indica maior confiabilidade dos dados.

Resultados e discussão

Preliminarmente, foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Todos os estudantes obtiveram escore 0 ou 1. Esse resultado sugere que os participantes de um modo geral responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

A tabela 1 apresenta os parâmetros relativos aos escores da ELASI obtidos por participantes no início do processo de formação e no último ano do curso. São apresentadas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 – Síntese de escores da ELASI obtidos por participantes no início e no último ano de formação no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru.

	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
Início da formação	98 – 147	134	128,25 – 138
Último ano de formação	104 – 149	140	132 – 143

Os parâmetros apresentados na tabela 1 sugerem que, no último ano de formação, os estudantes de Pedagogia apresentaram escores superiores àqueles obtidos no início da formação. Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, obtidos em dois momentos distintos da trajetória escolar dos participantes, com um intervalo de três anos e seis meses, foram comparados por meio da prova de Wilcoxon. A diferença é considerada estatisticamente significativa ($p < 0,0192$), indicando terem ocorrido mudanças nas atitudes sociais dos estudantes da FC em relação à inclusão, tornando-se mais favoráveis no final do curso, comparativamente ao início da formação.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru ofereceu na formação básica destes participantes duas disciplinas relacionadas com a inclusão de grupos minoritários: *Educação Inclusiva* de 68 horas-aula e *Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais* (DFB) de 68 horas-aula. Além destas duas

disciplinas específicas sobre a inclusão de grupos minoritários, também, teve o assunto como tema transversal, conforme se constata com os recortes de depoimentos do coordenador de curso (Fonseca-Janes, 2010):

(...) a própria [história] educação, que hoje está voltada para a educação inclusiva, na verdade esta mais centrada nas necessidades especiais.

(...) verdade é que a gente tinha que trabalhar a escola em geral, e a questão dos alunos que estavam excluídos. A disciplina foi reestruturada para ter uma abrangência maior, seja até pedagógica, seja política, pois antes quando se colocava as necessidades especiais, a representação que se fazia era de uma pessoa com uma série de dificuldades, seja auditiva, seja outras.

(...) Daí não é só simplesmente aplicar uma disciplina, mas eu acho que as outras disciplinas também, de certo modo, têm que trabalhar com isso. Afinal é uma responsabilidade de todos nós. Temos que trabalhar isso, inclusive eu tenho que mostrar as contribuições da psicologia em torno da questão de criar outra mentalidade de aprendizagem de perceber que todos têm condições de aprender, mas dependendo da maneira que o professor conduza esse processo (...).

(...) a própria disciplina que eu ministro [aborda], (...) E os outros colegas também estão trabalhando [com o tema da Educação Inclusiva] (...).

(...) filosofia da educação contempla. Sociologia da educação também, até porque é impossível não tratar dessa questão. Psicologia da educação, onde vai abordar teorias que busquem realmente uma valorização da pessoa e suas possibilidades [...]

(...) E eu acho que em relação aos próprios conteúdos [devem contemplar temas de Educação Inclusiva]. Porque há espaço para isso. Ai o desafio é esse, é uma articulação nossa que essa temática seja tocada dentro de um projeto [...]

(...) tem uma disciplina que tem projetos que trabalham com a educação inclusiva e aborda um pouco do tema.

Sabemos que apenas a inserção de disciplinas na matriz curricular não garante a mudanças de atitudes em relação à inclusão, entretanto os participantes deste campus além da possibilidade de possuir disciplinas e temas sobre questões relacionadas com a Educação Inclusiva pode ser um dos fatores para essa mudança de atitude. Esses participantes também podem ter sofrido ações de outra natureza que tenha modificado suas atitudes. A cidade de Bauru tem uma forte tradição de serviços altamente especializados para o atendimento da pessoa com deficiência: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais [APAE] Bauru, Centro de Pesquisas Audiológicas [CPA] do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo [USP], SORRI-Bauru (antiga SORRI-Brasil), Lar Escola Santa Luzia para cegos, dentre outros.

Conforme apontamos, inicialmente, muitas outras variáveis podem modificar as atitudes sociais, e algumas dessas estão presentes no curso: 89% dos estudantes são do gênero feminino (Pearman et al, 1992), a média da idade dos participantes é de 26,30, sendo considerados jovens, uma vez que a nota de corte das pesquisas de Balboni e Pedrabissi (2000) sobre a variável idade era de 40 anos.

Uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da

pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes são formadas durante nosso processo de socialização e isto ocorre em vários espaços sociais, sendo o curso de Pedagogia um destes espaços, pois foi o ambiente formativo destes participantes. O ambiente no qual os participantes passaram 20 horas semanais durante quatro anos.

As atitudes são formadas por meio da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tende a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. Conforme, apontamos nas ao discorrer sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, na introdução deste trabalho, pensamos que o fato dos participantes terem disciplinas que ofereceu contato com a temática da inclusão e terem tido contato com pessoas com deficiência nos estágios supervisionadas na sala de aula regular também podem ser alguns fatores que possam ter modificado suas atitudes. Rizzo e Vispoel (1992), Baleotti (2006), Carvalho (2008); Hsien (2007); Pereira-Jr (2009) e Silva (2008) apontam ser a formação uma das variáveis para mudança de atitudes em relação à inclusão. A variável competência docente (Rizzo & Wright, 1988) também pode ser um dos motivos para essa mudança, uma vez que os participantes estão em fase de conclusão de curso de graduação.

Considerações Finais

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode ocorrer por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Assim, as atitudes sociais se constituem como bons preditores das ações que são direcionadas ao objeto atitudinal.

O presente estudo evidencia que os participantes, após quatro anos de formação no curso de Pedagogia, apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. O resultado sugere que uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido proporcionada pela estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática.

Referências bibliográficas

Arruda, A. M. L. (2000). História da Educação. São Paulo: Editora Moderna.

Altman, B. M (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28 (3), 321-334.

Artioli, A. L. (1999). A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista do professor. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil

Avramidis, E., Bayliss, P.& Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 16, 277-293.

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Azevedo, F. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova.* São Paulo: Ed. Nacional.
- Azevedo, F. (1959). Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, 205–220, ago 2006.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (20), 148-159.
- Baleotti, L. R. . (2006) Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais. Tese de Doutorado do em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Bender, W. N., Scott, K. & Vail, C. O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Bennetti, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64 (1), 115-131.
- Boselli, L. R. V. (2001). *A Opinião de Pais sobre o Ensino Inclusivo de Alunos Deficientes.* Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Brasil. (2006, 16 maio). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n °1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006, Seção 1.
- Carvalho, L. R. P. S. (2008). *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista.* Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward Inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48-55.
- Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2010). *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: Estudo das atitudes sociais e do currículo.* Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

- Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2013). A formação dos estudantes de pedagogia da Universidade Estadual Paulista: currículo e atitudes sociais em relação à inclusão (Relatório Técnico de bolsa de pós-doutorado). São Paulo: FAPESP.
- Ghiraldelli Jr, P. (2003). Filosofia e história da educação brasileira. Barueri : Manole.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Marston, R., & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.
- Martins, G.A.H. (1999) A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Minner, S. H., & Knutson, R. (1982). Mainstreaming handicapped students into physical education: Initial considerations. *The Physical Educator*, 39, 13-15.
- Mittler, Peter (2003). Educação inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed.
- Omote, Sadao (2003). O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências. Anais eletrônicos da V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências (p. 01-09). Marília: SAEPE.
- Omote, Sadao (2004a). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 10(3), 287-308.
- Omote, Sadao (2004b). Inclusão: Intenção e realidade. Marília: Fundepe.
- Omote, Sadao (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-47.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Melblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonsky, B. (2007). Psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Pereira Jr., A. (2009). A. Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de guarapuava/PR em relação à educação inclusiva. Dissertação de Mestrado em Educação: área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(3), 267-274.
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.

- Rizzo, T. L. (1986). Physical educators' attitude toward teaching the handicapped II. Unpublished survey. Available from the author, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397.
- Rizzo, T. L. (1993). Physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities-III. Unpublished survey. Available from the author, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1987). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52-55.
- Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonsky, B. (2007). *Psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, E. G. (2008). O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Tinos, L. M. S., Orlando, P. D'a. & Denari, F. E. (2008) Graduandos de Pedagogia e as suas concepções sobre a Educação Inclusiva. In Denari, F. E (org.). *Igualdade, diversidade e Educação (mais) Inclusiva*. (pp.197-222). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Xavier, M. E., Ribeiro, M. L., & Noronha, O. M. (1994). *História da Educação: A Escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

Reformas curriculares e cotidiano escolar: fazeres docentes no Ensino Técnico

Margareth Fadanelli Simionato²² e Luciane Torezan Viegas²³.

Resumo

No último lustro do século passado, no campo educacional, a década de 1980, em especial a de 1990, foram tempos de muitas mudanças na educação tanto em nível mundial, assim como no Brasil. Recomendações de organismos multilaterais redefinem agendas políticas educacionais com base na compreensão de estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico em detrimento de uma formação histórico-crítica, invertendo lógicas, redirecionando formações no movimento contraditório da sociedade influenciando fazeres e saberes pedagógicos produzidos pelos professores. Investigamos alguns avanços e tensões nas políticas de formação de professores para o Ensino Técnico no Brasil, na tentativa de compreender relações estabelecidas com um currículo oficial para a educação profissional orientado por uma pedagogia das competências; o proposto na legislação, compreendido como o “dito” nem sempre se materializa na realidade concreta das escolas, o “feito”; fatores que contribuem para que esse “dito” não aconteça; ações ou reações dos sujeitos no cotidiano escolar que ora se aproximam, ora se afastam dessas propostas; contradições e possibilidades da formação de professores inserida na concepção de uma pedagogia do trabalho, compreendido como princípio educativo. Para tanto, investigou-se *que entendimento os professores do Ensino Técnico elaboram sobre as reformas da educação profissional e como isso se traduz no chão da escola*. Os dados coletados em grupos focais realizados com professores em exercício no Ensino Técnico foram organizados em dimensões e tópicos. Para esta comunicação, serão apresentadas discussões produzidas na dimensão “Reformas da Educação profissional técnica e a docência” no tópico “Fazeres Docentes”. Constatou-se que no entendimento produzido pelos professores, alguns dos conceitos chave presentes na legislação, que foram ressignificados no meio acadêmico, ao chegarem à realidade concreta da escola produzem nos professores um entendimento mais próximo do sentido de uma educação voltada para o atendimento das necessidades do mercado do que para uma educação comprometida com a formação humana onde o trabalho é compreendido como princípio educativo. A educação não pode estar voltada para o trabalho apenas para responder às necessidades de treinamento e de adaptação, exigidas pelo mercado de trabalho, na sociedade moderna, nem o professor pode estar a serviço desse tipo de formação, irrefletidamente.

Palavras chave: Ensino Técnico, formação docente, fazeres e saberes docentes.

Introdução

As atuais mudanças sociais, bem como sua abrangência e implicações, têm sido ocasionadas por múltiplos fatores, que, constituindo diferentes fios nesta trama, tecem uma nova sociabilidade na contemporaneidade.

²² Doutora em Educação, Pesquisadora em educação na área de formação de professores, Educação Profissional, políticas públicas e gestão educacional. Assessora pedagógica e docente nos cursos de formação de professores do Centro Universitário Metodista IPA – Porto Alegre – RS, Brasil. marga.fada@hotmail.com

²³ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, pesquisadora na área de Educação Especial e Processos Inclusivos, NEPIE/PPGEDU/UFRGS. Coordenadora de Avaliação Institucional e de Graduação do Centro Universitário metodista IPA - Porto Alegre - RS, Brasil. lucianeviegas202@gmail.com

Podem esses fios representar a expressão de fenômenos sociais complexos, singulares em suas manifestações, porém interligados na tessitura do contexto social. Esses fenômenos se manifestam a partir de alguns dispositivos tais como: a reconfiguração do papel do Estado; a globalização e a transnacionalização do capital; a reestruturação produtiva e as constantes mudanças no mundo do trabalho e a ascensão do neoliberalismo. São processos que se constituem no decorrer da história, como vários autores vêm discutindo. Conforme Coutinho (2000), no Brasil há o confronto de dois projetos societários, um deles com base na concepção liberal-corporativa, que propõe a constituição do Estado mínimo a partir de uma ótica neoliberal, defendendo a livre expansão do mercado. Já o outro projeto societário defende a construção de novas relações sociais, pautadas no acesso aos bens e direitos socialmente produzidos. A disputa ideológica entre esses dois projetos produz tensionamentos constantes, influenciando diretamente nas propostas políticas para educação e formação dos professores. Na produção acadêmica, o tema que versa sobre formação de professores para a Educação Básica tem ocupado pesquisadores na história recente da educação no Brasil e no mundo, resultando em considerável montante de produções acadêmicas. Constata-se isso a partir do crescimento do número de trabalhos apresentados em eventos científicos recentes na área da educação, como é possível observar analisando anais da ANPED²⁴ e do ENDIPE²⁵, para centrar a análise apenas em dois eventos de grande porte na área. No que se refere à formação de professores para a Educação Profissional de nível técnico, a produção acadêmica ainda não ocupa o cenário das pesquisas com tanta intensidade, porém, é possível observar, a partir dos anais dos dois eventos supracitados, um tímido crescimento no número de produções na área. São fios que se entrecruzam e são fiados no nascedouro da história da escolarização de massas e dos reordenamentos a nível mundial imposto pelo capitalismo.

O que vivenciamos hoje no campo da educação brasileira tem sido o resultado do atendimento de prioridades econômicas e de desenvolvimento capitaneadas pelos organismos internacionais, multilaterais⁶, influenciando diretamente na formulação das políticas públicas para a educação brasileira. No contexto neoliberal, cabe ao Estado definir e legislar sobre seu sistema de escolarização, ordenando tanto a formação das futuras gerações quanto a formação dos professores que com elas atuarão. Esta formação, conforme Veiga (2002, p. 9) está “assentada em dupla lógica: centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de funcionamento e gestão do sistema”. Com a centralização do controle pedagógico, torna-se possível monitorar o desenvolvimento de propostas formativas que preparem o futuro trabalhador para dar conta das mudanças no cenário econômico que vem acontecendo. As transformações no mundo do trabalho, bem como as ocorridas no campo social, político, cultural etc., expressam-se, em especial nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, pela intensiva exploração da mão de obra, com a reordenação econômica, a reestruturação produtiva e a adequação dos sistemas às necessidades do capital. Já a descentralização dos mecanismos de funcionamento e a gestão do sistema atuam sobre o esvaziamento do poder do Estado pulverizando os espaços de tomada de decisão sobre a educação.

²⁴ Associação Nacional de pesquisadores em Educação.

²⁵ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Perspectivas para a formação de professores: concepções acerca do trabalho docente e formação no Ensino Técnico

Discute-se, hoje, conforme Masetto (2003, p. 25), "as competências básicas e necessárias para se realizar a docência". Nesse sentido, entende-se competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, "mobilizando de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação, de raciocínio" (Perrenoud & Thurler, 2002 como citado em Masetto, 2003). Ou seja, em certas situações desafiadoras do cotidiano docente, a competência se manifestaria na condição do professor de mobilizar saberes e capacidades, dentre outros elementos citados, a fim de solucionar da melhor forma as questões que surgem no cotidiano e que se relacionam com o fazer docente.

Nessa perspectiva, o domínio de conhecimentos básicos relacionados à prática profissional e à área de conhecimento específica do profissional é considerado muito importante, na medida em que alicerça o ensino de forma sustentável. Além disso, conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, concepção e gestão sobre o currículo de formação profissional manifestam-se como uma competência pedagógica necessária para dar conta da educação em qualquer nível de ensino. Nesse sentido, também, avançar sobre o conhecimento da relação professor-aluno e suas implicações no processo de aprendizagem é fundamental como competência docente, pois todo ensino acontece no meio relacional e entende-se que o professor deve buscar uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos no âmbito da gestão da aprendizagem. (Masetto, 2003).

Para Tardif & Lessard (2005, p. 23),

a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Tal afirmativa aponta a necessidade de capacitar o professor a fim de desenvolver relações com os estudantes em sala de aula que sejam positivas e possibilitem relações de ensino e de aprendizagem bem-sucedidas. Desta forma, "as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem o fundamento das relações sociais na escola; essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho". (Tardif & Lessard, 2005, p. 23).

Nesse contexto a formação do professor que atua no Ensino Técnico apenas recentemente tem entrado nas pautas de discussão de formulação de políticas públicas, dada a premência de qualificação desta formação em virtude do acelerado processo de desenvolvimento em que estamos imersos. Com isso, a expansão da formação profissional de nível técnico e os professores que atuam nessa formação têm sido colocados em evidência na arena das discussões.

A docência precisa ser reconhecida socialmente como campo de conhecimentos específicos, envolvendo diversas áreas do conhecimento, do saber e do ensino, assim como específicos dessa área. Na Educação Profissional, a docência se define prioritariamente pelos conhecimentos e pelo domínio da área técnica. Na coleta de dados para esta pesquisa, isso se evidenciou, sendo que, na maioria, os sujeitos participantes priorizam o domínio do conhecimento técnico e de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento dos/em

distintos mercados, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. A dimensão da formação como processo de reflexão surge tanto em relação à prática docente quanto à realidade em que ela se insere. Formar o professor do Ensino Técnico implica a possibilidade de refletir sobre a pertinência dos processos pedagógicos em áreas em que o aprender pedagógico não está na lista das prioridades e das pesquisas. Na constituição da história da Educação Profissional, os processos de aprendizagem não suscitavam dúvidas, uma vez que a metodologia aplicada era da repetição e de imitação, e o ensino baseava-se em conhecimentos práticos, na reprodução do saber fazer. Isto é, um processo de aprendizagem de correspondência direta do mestre para o aprendiz, em que o êxito no domínio das habilidades era o comportamento esperado de quem estava aprendendo. Ou, como diz Fernández Enguita (2004, p. 41), uma “[...] aprendizagem profissional essencialmente prática (baseada na repetição de tarefas típicas) e dirigida (sob a supervisão imediata do professor), pois o que se espera do operário é que ele realize tarefas simples e repetitivas, mas exatas.” São formas de compreender a docência pensada a partir do senso comum, homogeneizante, universalizada pela prescrição, no intuito de atingir seu objetivo final: instruir.

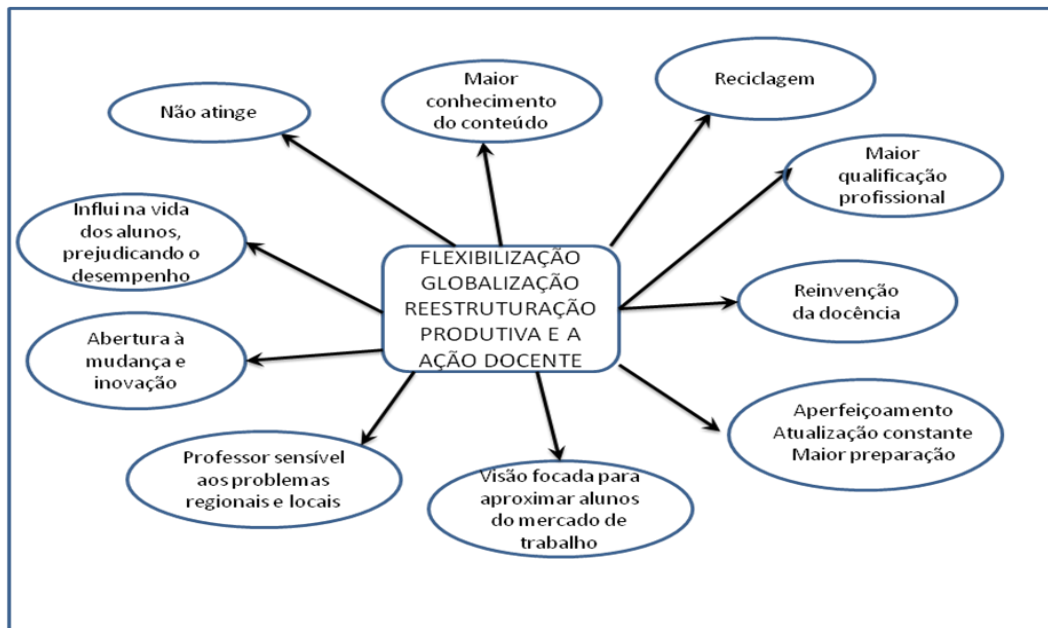
Fazeres Docente e a legislação: uma tentativa de análise

O contexto deste recorte de pesquisa efetivou-se junto a professores em exercício em escolas técnicas brasileiras, e acadêmicos do Programa Especial de Formação Pedagógica, junto aos quais, no escopo geral da pesquisa, foram desenvolvidos grupos focais e aplicada uma entrevista semiestruturada. Nesta comunicação apresentamos parte dos resultados de um dos grupos focais da pesquisa e de uma questão aberta do questionário aplicado que, neste escopo, teve por objetivo conhecer o que pensam os professores sobre docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que interpretações produzem sobre as reformas educacionais para o Ensino Técnico que estão em vigor.

Em estudo que analisa a produção sobre a área de formação de professores, Garcia (1998) direciona sua análise para o descritor aprender a ensinar. Nessa análise, chama a atenção para vários estudos, dentre eles os que se ocupam em analisar as crenças de professores, colocando: “[...] constata-se, pois, que os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação. Crenças e imagens contra as quais, até agora, a formação de professores pouco tem podido fazer”. (Garcia, 1998, p. 8). Se, mesmo com uma formação inicial, essas crenças têm sido resistentes à mudança, como então trabalhar com profissionais que adentram o Ensino Técnico?

Buscando responder a este questionamento, foram selecionadas três palavras comumente utilizadas, tanto em textos acadêmicos quanto nos textos da legislação pertinente à Educação Profissional, que discutem questões sobre a educação, trabalho e formação de professores, questionando os professores quanto aos sentidos que lhes atribuem. As palavras selecionadas foram globalização, reestruturação produtiva e flexibilização, que também circulam na mídia, no mercado de trabalho, porém com outro sentido. As respostas foram analisadas, e a Figura 1 busca sintetizar o que os dados mostram.

Figura 1 – Reestruturação Produtiva, Globalização e Flexibilização



Fonte: Simionato (2011)

A partir do tratamento dos dados, é possível observar que a compreensão que se apresenta nesta figura em pouco se aproxima do sentido com que essas palavras têm sido utilizadas nas discussões acadêmicas. Não representando a totalidade, mas bastante evidenciadas, as respostas remetem a uma compreensão mais aproximada do sentido que as palavras adquirem na ótica do mercado do que do campo da Educação. O que se pode supor é que esses embates ainda não haviam ocupado suas agendas, de modo que nem tinham pensado sobre essas relações até o momento em que se depararam com a pergunta. Algumas respostas serão transcritas a seguir, ilustrando esse fato:

A docência deve ser reinventada a todo instante e as mudanças nos ambientes – interno e externo – refletem diretamente na prática docente, adequando métodos, metodologias, aplicações de conhecimento e tudo o que envolver a prática docente (reciclagem constante). (S4)

Na minha (prática docente), especificamente nada, pois já atuo em um campo de conhecimento (informática) que está em constante reciclagem. (S12)

Afeta bastante. A formação de profissionais para o mercado de trabalho e esse é objetivo principal do Ensino Técnico, tem que procurar formar profissionais que se adaptem a mudanças, pois essas ocorrem em uma velocidade muito maior que antigamente. É necessário também enfatizar alguns valores no processo de aprendizagem, valores como preservação do meio ambiente, honestidade e busca constante por qualificação também devem ser abordados, em minha opinião. (S14)

Por outro lado, algumas respostas demonstram uma compreensão diferenciada dos demais, avançando para uma interpretação crítica da realidade social, como mostra a transcrição a seguir:

Totalmente. Este contexto político-social afeta a vida dos alunos, muitos deles precisam ajudar em casa financeiramente. Isto interfere em tempo, qualidade no desempenho de trabalho e atividade, conseqüentemente, no crescimento e qualificação do aluno. (S6)

Uma interpretação possível é a de que esses docentes em formação, permeados por concepções mercadológicas e empresariais, em um contexto que implica a competitividade de mercado, acabam por vê-la também como necessária e desejada. Assim, não percebem que à Educação é delegada uma tarefa que não é sua, a de dar conta de uma formação que desenvolva competências definidas pelo mercado. Para esses docentes, na maioria das vezes, a concepção de docência resume-se “ao lugar comum de que ensinar se aprende com a prática e de que a ‘experiência vale um diploma’. Sabe-se bem que a prática, por si mesma, não resulta em aprendizagens claras”. (Zabalza, 2004, p.166).

Assim, sem rever concepções nem sendo confrontados com textos e práticas que coloquem suas certezas em suspeita ou por debates que desvelem essas questões, esses professores se inserem em uma cultura docente tradicional, vinculada aos modelos condutivistas, em que a docência era baseada no ensino na qual esses embates não acontecem. Um dos grandes desafios da formação de professores para o Ensino Técnico, assim como dos professores em geral, é promover uma formação volta para a promoção da aprendizagem. Quando isso não acontece, esses professores elaboram suas crenças a partir de suas vivências e experiências próximas, seja no contexto empresarial, seja no próprio contexto escolar. Muitas propostas têm ficado mais no campo das expectativas do que propriamente pelas mudanças produzidas. Exemplo disso são as reformas educativas que conseguem promover mudanças somente na superfície educativa, mas mantêm a estabilidade nas zonas mais profundas do imbricado sistema escolar. Nesse sentido, Mézaros (2008) coloca que a Educação que poderia ser uma “alavanca essencial” na mudança, ao contrário, “tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista [...] em lugar de instrumento de emancipação humana (a educação) agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. (p. 15). Para o autor, a perpetuação do mecanismo sociometabólico do capital não permite que as mudanças educacionais propostas pelos sujeitos bem intencionados que “criticam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes” efetivamente aconteçam, pois “poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem da ordem reprodutiva capitalista sem, contudo, eliminar seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. (Mézaros, 2008, p. 26).

As reformas educacionais operadas no Brasil entre as décadas de 1990 e 2000 exerceram e ainda exercem enorme influência no reordenamento das formações docentes, numa formação voltada para a epistemologia da prática, em tempo reduzido de caráter generalista. Constituíram-se em um campo de disputas de projetos societários, resultando em um reordenamento da perspectiva da formação do cidadão produtivo a partir da Educação, sendo que para Frigotto & Ciavatta (2006, p. 68), “[...] a educação do cidadão produtivo, em que o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos”. No que se refere à formação do professor que hoje atua nas escolas de Educação Básica e do Ensino Técnico de Nível Médio, está posto um grande desafio, ou seja, como promover uma formação de professores que considere a qualidade social dos cursos e promova a formação discente à altura dos desafios contraditórios no mundo do trabalho contemporâneo?

Conclusões

Elevar o patamar de qualidade na atuação docente dos professores do Ensino Técnico exige ações em diferentes frentes, em especial no que tange à formação inicial e continuada. Na atualidade, a profissão docente enfrenta uma desqualificação social não só pelos baixos salários da categoria, como também pela desvalorização social e pelo tratamento que recebe, seja do poder público, seja da sociedade em geral ainda presa a concepções de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, vocacionado, que depende apenas de boa vontade, voluntariado e treinamento. As últimas décadas do século XX promoveram profundas modificações na estruturação do papel docente frente às mudanças sociais. Já na primeira década do século XXI, um reordenamento de políticas públicas realinhou propostas de formação, diminuindo currículos de formação, a exemplo do currículo de Bolonha. No Brasil, também se sentiu uma grande mudança nas propostas com a redução do período de formação de professores na licenciatura no Ensino Superior, bem como com a manutenção da formação pedagógica para professores do Ensino Técnico da Educação Profissional, como um programa especial, muito semelhante à proposta de formação de docentes do sistema de ensino espanhol conhecido como CAP, hoje superado e substituído por uma política de formação de professores no *máster*. Uma Educação com qualidade social, que se pretende ser de qualidade, precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e nela intervir. A aprendizagem de diferentes conhecimentos como um direito público e subjetivo precisa ser garantida a todos os cidadãos. Porém, mais que isso, uma formação técnica de qualidade e relevância social apenas se concretizará juntamente com a formulação e implementação de políticas consistentes para a formação do professor que atua no Ensino Técnico de Nível Médio da Educação Profissional. Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e uma das mais importantes políticas públicas para a Educação, pois os desafios que se colocam à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao que se consolidou entre o senso comum: para ensinar bem basta apenas saber bem de seu conteúdo. Esta é uma das mazelas que ainda hoje persevera, refletindo um pensamento pautado na racionalidade técnica.

A realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa e apresenta problemas nada fáceis de serem categorizados nem sempre possibilitando soluções *a priori*. Na maioria das vezes o ela que apresenta são situações problemáticas singulares que exigem soluções particulares. Assim, o êxito do professor consiste e depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas por meio de uma interação inteligente, criativa, pautada num conhecimento epistemológico e pedagógico consistente. Esses fatores precisam estar articulados a políticas públicas para a docência que, além de promover melhores condições de trabalho, resgatem uma formação inicial e continuada com rigor epistemológico, voltado para a promoção da aprendizagem a partir de uma concepção de educação como prática social, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o simples desenvolvimento de habilidades técnicas.

Referências

- Coutinho, Carlos N. (2000). *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- Enguita, Mariano F. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed.
- Frigotto, Gaudêncio, & Ciavatta, Maria (Orgs.). (2006). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino técnico*. Brasília: Inep.
- Garcia, Carlos M. (1998). Pesquisa Sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, (9), 51-75.
- Masetto, Marcos Tarciso (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mézaros, Istvan (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Simionato, Margareth F. (2011). *A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Veiga, Ilda P. A. (2002). Prefácio. In Shigunov Neto, Alexandre, & Maciel, Lizete S. B. *Reflexões Sobre a Formação de Professores* (p. 7-10). São Paulo: Papirus.
- Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Avaliação da formação de trabalhadores docentes em saúde: questões e tensões

Maria Inês Bomfim²⁶, Leda Oliveira²⁷, Valéria Goulart²⁸

Resumo

No Brasil, no contexto da Reforma de Estado, a avaliação ganhou centralidade como instrumento de gestão nos anos 1990, transformando-se em área prioritária para cooperação multilateral, de modo a alcançar um novo perfil de eficiência e qualidade no setor público. Sem desconsiderar a existência de tensões e conflitos na luta pela hegemonia na definição do sentido e dos modelos de avaliação de políticas públicas, destaca-se que a ideia de qualidade vinculada à produtividade revigorou o tecnicismo característico da pesquisa em educação hegemônico nos anos 1970.

Vários estudos da área de avaliação de políticas sociais vêm sinalizando lacunas nas propostas desenvolvidas, seja pela compreensão de que o objeto de investigação pode ser inteiramente controlado, seja pela falta de explicitação de pressupostos teóricos utilizados ou, ainda, pela dificuldade na construção de indicadores de qualidade social. Tendo em vista esses limites e, considerando-se a polissemia que envolve o conceito de qualidade, retoma-se neste trabalho a ideia de *qualidade social* cunhada no campo da educação brasileira a partir de 1997, cuja origem está nas deliberações do II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais. A educação foi defendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.

O presente trabalho problematiza resultados da avaliação de uma política pública de formação docente em nível de pós-graduação *lato sensu*, trazendo questões e tensões observadas.²⁹ Trata-se de pesquisa finalizada em 2012, no estado de São Paulo, referente a 744 trabalhadores docentes da área de educação profissional em saúde, também alunos de formação continuada desenvolvida pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca-ENSP, da Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, órgão do Ministério da Saúde, em colaboração com outras seis instituições de ensino superior.³⁰

A pesquisa considerou de forma central a categoria *totalidade*, buscando compreender nexos e tensões existentes entre a formação docente oferecida e os condicionantes estruturais e conjunturais na realidade pesquisada. Fugindo do falso antagonismo quantitativo/qualitativo, optou-se pelo uso combinado de abordagens e técnicas a fim de construir interpretações amplas para os múltiplos fenômenos da realidade analisada, constituída por dimensões históricas, políticas, econômicas e culturais. A avaliação reuniu um conjunto significativo de dados e informações a partir de observação direta, realização de entrevistas e

²⁶ Universidade Federal Fluminense - UFF

²⁷ Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

²⁸ Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

²⁹ Participaram da coleta e análise de dados: Dolores Kappel (coordenação técnica), Karina Brenner, Alexandre Aguiar, Cleide Leitão, Régina Avelar, Miguel Farah, Angela Mello.

³⁰ Pesquisa realizada com o apoio da FUNDAP- Fundação do Desenvolvimento Administrativo. Instituições participantes da formação: Universidade do Estado de São Paulo – USP- Escola de Enfermagem – Departamento de Orientação Profissional; Universidade do Estado de São Paulo/Campus - Ribeirão Preto – Escola de Enfermagem; Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto-FAMERP – Coordenação de Enfermagem; Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA- Coordenação de Enfermagem; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Programa de Pós- Graduação em Enfermagem; Universidade Estadual Paulista- UNESP - Campus Botucatu - Departamento de Enfermagem.

grupos focais, além da aplicação de questionários e da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso dos participantes da formação, o que trouxe, certamente, contribuições para a área. Todos os instrumentos foram orientados pelos indicadores criados. Nessa construção, considerou-se, também, o sentido da avaliação proposto pela própria formação avaliada. Nela, valoriza-se o processo de crescimento da visão de mundo, da compreensão da realidade, de produção do novo, de avaliação de uma determinada realidade.

Palavras – Chave: trabalho docente formação docente avaliação de políticas públicas

Políticas de formação docente: a neutralidade impossível

No Brasil, no longo e descontinuado processo de construção do Sistema Único de Saúde-SUS iniciado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, período de permanentes disputas em torno de projetos diferentes de sociedade e de saúde pública, a questão da formação das equipes do setor tornou-se preocupação crescente, particularmente devido ao grande contingente de trabalhadores com precária ou nenhuma qualificação (LIMA E MATTA, 2008).

A avaliação aqui discutida, finalizada em 2012, teve como foco uma política pública de formação de trabalhadores docentes já graduados em diferentes áreas da saúde e em exercício na docência em escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Trata-se do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, uma proposta da Escola de Governo da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca-ENSP, da Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, em nível de pós-graduação *lato sensu*.

A proposta formativa incorpora os valores e princípios democráticos do movimento sanitário brasileiro como marcos conceituais, adotando a história das lutas sociais por saúde no Brasil como eixo de sustentação da estrutura curricular, de forma a subsidiar a análise da complexa realidade do setor e do processo histórico de defesa da saúde pública. Aos seus concluintes, isto é, aos graduados nas subáreas de Biologia, Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional que atuam em instituições de educação profissional, no âmbito do SUS, a formação confere o título de especialista na docência em educação profissional técnica de nível médio na área da saúde. O quadro a seguir explicita ideias-chave defendidas pelo Curso;

Ideias- chave defendidas pelo Curso de Formação Docente.

A educação profissional técnica na área da saúde	Convicções da prática educativa voltada para a transformação	Reflexões permanentemente necessárias
Em favor de quem?	Dos homens e mulheres trabalhadores do SUS e da população brasileira, que tem direito a receber cuidados humanizados, sem riscos.	A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta do indivíduo em relação com outros homens e com a natureza. São os seres humanos que criam e transformam, pelo trabalho, as circunstâncias em que vivem nos

		<p>seus contextos históricos.</p> <p>O direito à saúde significa garantia, pelo Estado, de condições dignas de vida e de acesso universal, integral e com equidade às ações de promoção, proteção e recuperação.</p>
Com que sentido?	<p>Para desenvolver capacidades necessárias ao cuidado humano, constituindo nos alunos-trabalhadores uma consciência crítica de si e de sua realidade.</p>	<p>Saúde e doença não podem ser explicadas exclusivamente nas dimensões biológica e ecológica.</p> <p>A educação profissional não é neutra, nem se resume à transmissão de técnicas e procedimentos. O conteúdo da educação é elemento de realização do ser humano no seu ambiente social e profissional, possibilitando melhores condições de participação nas lutas pelo direito à saúde e pelas transformações necessárias à igualdade social.</p>
Quem é o aluno?	<p>O aluno, como o professor, é sujeito do processo formativo em educação profissional técnica na área da saúde.</p>	<p>Os alunos-trabalhadores são portadores e produtores de cultura.</p> <p>A educação ingênua se recusa a ver que esse aluno detém um acervo de saberes, avaliando a ausência de sua formação como “enfermidade social”, convertendo a educação em terapêutica.</p>
De onde parte? Para onde vai?	<p>O ponto de partida e de chegada do processo de formação é a realidade brasileira concreta, a prática social do ser humano, seja aluno-trabalhador ou usuário do SUS.</p>	<p>Negando ou afastando-se da base social, o professor atua no abstrato e seu fazer torna-se sem utilidade social.</p> <p>A fonte do trabalho de ensinar é, essencialmente, a sociedade em que se vive, com seus antagonismos e conflitos. No campo da saúde, entre os pontos nevrálgicos estão o processo de trabalho e o gerenciamento do cuidado.</p>
O que cabe aos professores?	<p>Propiciar aos alunos-trabalhadores as condições para se apropriarem do conhecimento disponível sobre o trabalho que desenvolvem e a oportunidade de alcançarem, progressivamente, a consciência crítica das relações existentes entre o que fazem, os motivos e as consequências de seus atos.</p>	<p>Na área da saúde, a educação profissional técnica deve assegurar a qualidade da ação de cuidar de vidas humanas, o que requer capacidades profissionais rigorosamente construídas, segundo critérios científicos, éticos e políticos.</p> <p>Aplicada ao SUS, a educação profissional técnica exige também do aluno-trabalhador consciência crítica de sua realidade, para compreender as necessidades de saúde dos brasileiros, bem como os limites e as possibilidades de sua atuação. Não se trata de “emprestar consciência” ao aluno-trabalhador, mas de propiciar as condições básicas</p>

		para que ele se perceba como ser ativo no processo de conquista de direitos sociais pela população.
--	--	---

Fonte: ENSP/Fiocruz, 2009.

Em síntese, pode-se dizer que essa formação, que não é neutra, prioriza a reflexão e a crítica sobre o trabalho docente realizado nas escolas de educação profissional que formam trabalhadores para o SUS e, também, a oferta de bases para a construção de outras práticas nessa área, sem desconsiderar, de um lado, que o trabalho em saúde é fortemente marcado pela divisão técnica e, de outro, que as efetivas transformações na realidade em saúde e em educação demandam transformações no modelo social. Diferentemente de outras propostas, portanto, a formação não é tratada “*por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe*” (KUENZER, 2011, p. 669).

Avaliação da Formação Docente: pressupostos, caminhos e sujeitos participantes

No país, apesar dos avanços das últimas décadas, ainda são insuficientes os estudos sobre metodologias e processos de avaliação (ARRETCHE, 2003), especialmente quando as políticas avaliadas se distanciam da busca pela produtividade, modelo transposto do mundo da produção de mercadorias, mediante a aplicação uniformizada de indicadores quantitativos traduzidos em metas que desconsideram a realidade na qual as políticas estão inseridas (LIMA, 2010).

Sem desconsiderar a existência de tensões e conflitos no campo da avaliação de políticas públicas de formação docente destacamos, inicialmente, que a ideia de qualidade vinculada à produtividade vem marcando presença nas propostas de avaliação de programas formativos, revigorando o tecnicismo característico da pesquisa em educação até os anos 1970 (GATTI, 2003). Nessa perspectiva, concebe-se que todos os fenômenos são passíveis de serem observados diretamente, diretamente medidos e conceitualizados, experimentados, manipulados e testados (Idem, 2003, p. 386).

Tendo em vista a polissemia que envolve o conceito de qualidade buscou-se, como ponto de partida, retomar na avaliação a ideia de *qualidade social*, conceito retomado por diferentes autores brasileiros (DOURADO E OLIVEIRA, 2009; FRIGOTTO, 2011, FONSECA, 2003). A concepção de formação docente com *qualidade social* ultrapassa a aprendizagem de conteúdos necessários ao conhecimento das disciplinas que compõem os currículos, incluindo a preocupação em fornecer subsídios para que os alunos possam pensar, refletir, questionar, posicionar-se perante a vida, o que requer apropriação do saber historicamente produzido.

Quanto às estratégias, é oportuno sublinhar que a experiência de avaliação na área educacional vem destacando a conveniência da adoção de formas capazes de captar a riqueza das ações que acontecem nos programas, muitas vezes não considerada devido a visões redutoras da realidade. Nesse sentido, as opções mais adequadas à avaliação podem estar em estratégias que contemplem diferentes abordagens e momentos de avaliação. Evitando-se cair nas armadilhas do falso antagonismo quantitativo/qualitativo e

procurando alcançar o maior número possível de alunos concluintes do Curso, optou-se pelo uso combinado de abordagens e técnicas, com base em indicadores construídos especialmente para a avaliação. Contudo, cabe assinalar que indicadores *“mesmo quando são muito potentes, (...) assinalam determinadas tendências, mas não trazem certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo”* (MINAYO *et al*, 2005, p. 106).

Assim, a partir de seis atitudes/compromissos esperados depois da formação, estabeleceram-se os indicadores de avaliação: I. Capacidade de articular problemas particulares da saúde e da educação aos condicionantes da realidade sócio - histórica; II. Compromisso em relação à saúde como direito, às necessidades sociais de saúde, aos usuários como sujeitos de direitos, aos alunos como sujeitos que produzem cultura; III. Capacidade de compreensão do significado da luta coletiva permanente por uma política de Estado comprometida com os usuários do SUS; IV. Construção pessoal de uma atitude crítica e emancipadora em relação aos valores hoje hegemônicos na área da saúde; V. Capacidade de propiciar aos alunos as possibilidades de construção individual e coletiva de uma perspectiva crítica e emancipadora, comprometida com os valores do SUS, incorporados do movimento sanitário brasileiro; VI. Capacidade de escolher e desenvolver, com autonomia intelectual, social e ética, práticas pedagógicas com base nas necessidades de saúde das pessoas e das populações.

Algumas características dos sujeitos desta avaliação contribuem para ampliar a análise dos resultados da formação. De forma ampla, é possível dizer que há muito em comum entre os alunos do Curso que também exerciam a docência, o que permite, com razoável segurança, indicar o perfil do professor da educação profissional na área de saúde no estado de São Paulo. Predominam os graduados em Enfermagem, as mulheres de até 40 anos de idade e as casadas. Cerca da metade tinha seu principal emprego na rede pública de assistência. O contingente mais significativo trabalhava em unidades de internação, seguido de perto por aqueles que atuavam na atenção básica. Pelo o que se percebeu nos depoimentos nos grupos focais, a opção pelo magistério é também uma alternativa à falta de empregos na área da saúde, embora as oportunidades para docentes também sejam reduzidas.

Cerca da metade indicou ter apenas um emprego na ocasião da pesquisa, embora seja também relevante o percentual daqueles que informaram ter dois ou mais vínculos. De todo modo, a jornada semanal de trabalho do conjunto de alunos- docentes sugere que as possibilidades de dedicação ao Curso, tal como desejado, podem ter sido limitadas para uma parcela expressiva, visto que cerca de um terço trabalhava mais de 40 horas semanais. Além disso, observou-se que alguns deles atuavam em vários municípios, nem sempre próximos, em diferentes redes (municipal, estadual) frequentemente como plantonistas únicos.

A pesquisa também indagou a renda familiar dos participantes. Mais de um terço situava-se na faixa compreendida entre R\$ 2.489,00 e R\$ 3.732,00. Quando somados às faixas anteriores de renda familiar verifica-se que 66,1% do total tinham como renda familiar até R\$ 3.732,00³¹. Nos grupos focais, foi possível observar que os participantes sentiam-se sobrecarregados, às vezes acumulando outras funções de nível médio para as quais foram concursados antes de se graduarem nos cursos superiores da área da saúde.

A grande maioria dos alunos-docentes era religiosa, predominando os católicos, os evangélicos e os espíritas. A significativa presença da religiosidade entre os alunos-docentes é uma realidade que não pode ser desprezada uma vez que, para as religiões, em geral, a emancipação tem sua origem especialmente

³¹ Equivalente a 5,5 salários mínimos nacionais, em 2013 ou, a menos de 2000 dólares mensais, em junho de 2013.

numa transformação interior, sendo a realidade externa muito difícil de ser alterada, concepção que se distancia da proposta do Curso não só sobre a forma de conceber a realidade objetiva como, também, sobre as possibilidades de transformá-la.

Os dados revelam que era baixa a participação dos alunos docentes em algum tipo de movimento coletivo: 12,8% participavam de atividades sindicais e/ou movimentos sociais culturais e religiosos e apenas 2,9% militavam em algum partido político. Nos grupos focais, percebeu-se que essa participação, na maioria das vezes, pode ser traduzida como algum tipo de atividade voluntária ou religiosa. Há, também, algumas referências à participação em conselhos municipais de saúde marcadas pelo desencanto com a forma pela qual são frequentemente escolhidos os conselheiros, isto é, com base em critérios político-partidários. De outro lado, a não participação dos alunos-docentes, especialmente em sindicatos, diz respeito a um sentimento comum de não comprometimento das atuais gestões com os seus interesses mais imediatos e, ainda, com a falta de tempo.

Em relação à inserção do docente na escola de educação profissional pode-se indicar que há situações distintas: profissionais de saúde contratados formalmente por entidades filantrópicas, com parte de sua carga horária dedicada à docência nas escolas da própria instituição; profissionais recrutados exclusivamente para assumir uma ou mais disciplinas e remunerados por hora-aula e, em menor número, profissionais estatutários e celetistas contratados para a docência. Verificou-se, entretanto, que a maior parte não tinha vínculo formal com as instituições. A desvalorização da profissão docente foi tema discutido com frequência nos grupos focais. Para além da questão dos vínculos e da remuneração, alunos-docentes constataram o baixo valor social da docência.

Avaliação da Formação Docente: questões e tensões

Nos limites deste trabalho, destacam-se a seguir questões e tensões observadas na avaliação. Pode-se indicar que, nos grupos focais, foram insistentemente destacadas a preocupação com direitos sociais não assegurados e com a insuficiente qualidade dos serviços oferecidos pelo SUS. Igualmente, foram frequentes as indicações do compromisso com os usuários como sujeitos de direitos. Contudo, o que efetivamente chamou a atenção nos grupos focais foram os relatos sobre a forma pela qual a maioria dos participantes passou a valorizar os alunos-trabalhadores do SUS, depois da formação.

Frustração, angústia, indignação foram sentimentos relatados por alunos-docentes nos grupos focais diante de situações do trabalho nos serviços de saúde e nas escolas, evidenciando tensões entre as potencialidades transformadoras e as limitações existentes, restringindo possibilidades de intervenção criativa e coletiva, pautadas pela ética e pela justiça. Trata-se de um sofrimento sentido em virtude da diferença entre o que aluno-docente sabe que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer nas condições em que atua, agravadas pelas novas formas de materialização do trabalho (DEJOURS, 2005; KUENZER, 2004).

Porém, os resultados da avaliação, de forma geral, apontam para a dificuldade dos alunos-docentes superarem visões unilaterais sobre a realidade em que atuam. De fato, a maioria posiciona-se criticamente sobre a forma pela qual o SUS vem sendo organizado desde a sua criação nos municípios e na região, sobre avanços e limites dessa construção e sobre os desafios diários das equipes nos serviços e dos

professores nas escolas de educação profissional. No entanto, não mencionam, por exemplo, a necessidade de os trabalhadores e dos serviços de saúde adotarem uma perspectiva ampla na análise da questão da saúde e não somente da doença, incorporando o maior número possível de conhecimentos de outras áreas. Prevalece, assim, em boa parte das vezes, a visão de que os problemas de saúde de seus municípios/regiões decorrem, isoladamente, da gestão municipal, de questões político-partidárias, ou das equipes, especialmente dos médicos ou, ainda, dos próprios usuários que não assumem a prevenção.

Numa análise mais rigorosa e mais profunda da questão seria necessário considerar, além da educação para hábitos saudáveis, outras dimensões do problema, como as condições impróprias de trabalho da população brasileira, a falta de moradia adequada, o transporte precário e a própria destituição do direito à educação em níveis mais elevados de escolarização sofrida por boa parte dessa população. Compreender a realidade *“implica ultrapassar as aparências, implica captar o que está oculto e é isto que justifica o empreendimento científico”* (SAVIANI, 1991, p.44).

Outras questões e tensões foram observadas em relação à participação do professor na escola de educação profissional. Há, por exemplo, elementos a serem considerados no que concerne à participação efetiva do professor na construção/atualização de projetos político-pedagógicos e nos planos de curso. Embora fosse esperado que os projetos já estivessem elaborados nas escolas, em virtude das prescrições da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, desde 1996, e, posteriormente, do sistema de ensino local, seria desejável que tais projetos fossem alvo de atualizações frequentes com a participação ampla de professores, alunos e funcionários, além da comunidade externa. Conforme informação de cerca de 13% dos alunos-docentes, o projeto político-pedagógico sequer foi disponibilizado pela escola.

A baixa participação docente também ocorre em relação aos planos de curso, nos quais os objetivos e os conteúdos de ensino são descritos, visto que apenas 5% dos entrevistados foram os responsáveis por essa elaboração/atualização. As possibilidades de participação estão frequentemente limitadas ao fazer diário, isto é, à elaboração do plano de aula e da avaliação do aluno, em que a maioria dos ouvidos participa ou é o principal responsável. Não há, por tudo isso, como deixar de pensar na possibilidade de o vínculo precário desses trabalhadores docentes nas escolas e da sobrecarga de trabalho definirem a sua limitada participação nos rumos das decisões da instituição escolar.

Finalmente, cabe indicar, de forma breve, os desafios encontrados em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Não é novidade que a produção de textos nos cursos superiores traz dificuldades para os alunos também em decorrência dos limites da educação básica que receberam. Essa é uma realidade vivida diariamente nas universidades brasileiras. Revelar domínio dos mecanismos de construção da língua escrita em nível de formalidade e correção compatíveis com a situação acadêmica na perspectiva de produção de textos com coesão e coerência, por exemplo, é dificuldade notória. Nos TCCs, vale destacar, ficou mais clara ainda a dificuldade de os alunos-docentes analisarem de forma ampla a realidade, sendo explicitadas, com frequência, visões unilaterais dos problemas da saúde e da educação. As condições concretas de trabalho e de estudo, a carga horária total da proposta e o tempo destinado ao TCC, por exemplo, são elementos a serem considerados em outras oportunidades formativas.

Considerações finais

Sem a pretensão de esgotar a temática aqui discutida, indicam-se elementos para novos debates e investigações. Primeiramente, é oportuno destacar o potencial da formação docente na área de educação profissional, no âmbito do SUS. Não, certamente, como a formação que, em si mesma, resolve os graves problemas de saúde do país ou, ainda, que se define como condição para que os trabalhadores mantenham-se afinados às necessidades do mercado. Pelo contrário, trata-se de uma formação consistente voltada para a leitura do mundo e a atuação crítica, diferente, portanto, dos processos formativos comprometidos com a ordem social, em que o professor não é colocado em uma situação de tensão, mas de acomodação. *“O cidadão está de um lado, o professor de outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão”* (FERNANDES, 1986, p. 21).

A avaliação seguiu os mesmos pressupostos, afastando-se dos modelos que desconsideram a rica dinâmica dos processos sociais, que buscam conhecer a qualidade das propostas tendo por base a sua produtividade, a sua possibilidade de reduzir custos, com base em metas quantitativas formatadas, previamente. Tais pressupostos não excluem, certamente, o cuidado e o rigor com as abordagens, técnicas e instrumentos utilizados.

As seis capacidades e seus respectivos indicadores de avaliação elencados traduzem compromissos e atitudes de grande amplitude considerando-se a realidade brasileira, as condições concretas de vida e trabalho dos alunos-docentes bem como as características da formação superior recebida, muitas vezes tecnicista, nas quais saúde e educação foram vistas como aspectos isolados do todo social, sendo a saúde pública conteúdo acessório.

Diante disso, os limites em relação aos resultados observados não podem deixar de considerar essa realidade. Pelo contrário, trata-se de pensar em condições para que as atitudes e compromissos esperados possam ser assumidos por todos de forma a romper com concepções restritas sobre a relação entre a sociedade, a saúde e a educação. Nessas concepções, que alguns autores denominam de ingênuas, os problemas sociais demandam, apenas, soluções educacionais. Esse posicionamento capta as relações entre saúde, educação e sociedade pela via do imediatamente visível, acreditando que as coisas são como se apresentam diante de nós (GASPARIN, 2005; VIEIRA PINTO, 1986; SAVIANI, 1991; 2000).

Sublinha-se que a organização do trabalho docente nas escolas envolvidas contribuiu para limitar os resultados esperados, visto que a formação docente desenvolvida teve como um dos seus pilares o trabalho coletivo e a participação efetiva dos docentes nos rumos da escola, sendo propostas várias atividades acadêmicas nessa direção. Reconhece-se, ainda, que as dificuldades de assegurar um projeto coletivo transformador, articulado a uma totalidade de mudanças no setor saúde, implicando ainda alterações mais profundas em outros setores, no Estado, na sociedade e nas instituições são reais.

Os dados encontrados indicam que o espaço mais propício à discussão coletiva é o da escola pública, seguido da escola filantrópica. Pelo contrário, a escola privada apresentou mais impedimentos à realização desse trabalho, segundo os participantes. Cabe, entretanto, ressaltar que o grande limite observado em relação à participação concreta de alunos-docentes nas escolas diz respeito ao tipo de vínculo funcional. Alunos-docentes com vínculo formal tanto na escola pública, como na privada ou filantrópica participam mais do que aqueles que não tem nenhuma forma de vínculo, em virtude do tempo que podem dedicar à escola, o que exige refletir sobre a forma de contratação das escolas públicas.

Por fim, é preciso reconhecer que, para além do Curso, a trajetória profissional, a experiência docente e outras formações anteriores e posteriores podem ter contribuído em níveis diversos para que tais atitudes e compromissos esperados fossem ou não assumidos pelos alunos-docentes. De toda forma, os resultados aqui descritos são suficientemente ricos para subsidiar a reflexão sobre propostas críticas de formação docente.

Referências

- ARRETCHE, Marta (2003). Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev.
- DEJOURS, Christophe (2005). A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- DOURADO, Luiz e OLIVEIRA, João (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.
- FERNANDES, Florestan (1986). A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. de, MENEZES, L. C., FISCHMANN, R. (Orgs.) Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo: Editora Brasiliense.
- FIOCRUZ/ENSP (2009). Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: o SUS e os processos de trabalho em saúde. / Hêider Aurélio Pinto (Coord.)... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.
- FONSECA, Marília (2003) O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2011). A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI, Guadalupe (coord.). Anuário Educativo Brasileiro. São Paulo: Cortez.
- GASPARIN, João Luiz (2005). Uma didática para a pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados.
- GATTI, Bernadete (2003). Formação de Professores, pesquisa e problemas metodológicos. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez.
- KUENZER, Acácia (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set.
- _____ (2004) Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, se encontram no sofrimento do trabalho. Trabalho, Educação e Saúde, 2(1): 239-265.
- LIMA, Julio e MATTA, Gustavo (orgs) (2008). Estado, sociedade e formação profissional em saúde. Contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- LIMA, Licínio (2010). Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 12, pp. 63-72. Consultado em [maio/2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- SAVIANI, Dermeval (2000). Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____ (1991). Problemas sociais e problemas de aprendizagem. In: Educação e questões da Atualidade. São Paulo: Cortez.

VIEIRA PINTO, Álvaro (1982). Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez; Editores Associados.

Currículo em movimento: estudos das referências bibliográficas na relação planejamento docente e projeto pedagógico

Antônio Carlos Moraes³², Larissa Borges Daltio³³, Luiz Alexandre Oxley da Rocha³⁴

Resumo

O presente estudo trata de uma investigação acerca da prática pedagógica de professores de graduação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES/Brasil no que se refere aos seus planejamentos espelhados aos programas das disciplinas. O objetivo foi perceber a mobilidade dos planejamentos observando-se a atualização, mudança ou permanência das estruturas bibliográficas e curriculares que sustentam curso e disciplinas tendo como base, as referências propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso. Consideramos o currículo escrito como um conjunto de documentos produzidos intencionalmente, portanto históricos e sociais, que se desdobram em novos documentos tendo as políticas curriculares como referência que se desdobram até a formulação do projeto pedagógico que servirá como orientação a ação pedagógica do/a professor/a em sala de aula. Mas, é nesse momento, na atividade docente, que o currículo de fato se efetiva. É o currículo em ação. (SACRISTAN, 1996). O currículo sendo produzindo nas relações entre sujeito e objeto a ser conhecido, mediado pela ação do/a professor/a. A oferta de um curso superior pressupõe o atendimento a uma demanda social, uma resposta política/administrativa. No conjunto dessa relação demanda/resposta, há uma ação efetiva e dinâmica composta por quem procura e por quem executa a oferta. Ou seja, estudantes e professores. Tal composição nem sempre se dá no mesmo tempo e com a mesma afinidade entre quem propõe e quem aceita e executa a oferta. Alunos podem rejeitar conteúdos e métodos e professores podem ignorar programas e referências. Nesse sentido, estabelecemos as seguintes questões: quais são as referências utilizadas no desenvolvimento das disciplinas? Considerando que o currículo é um projeto formativo em construção, como as referências colocadas pelos professores das disciplinas responderam às propostas originais do Projeto Pedagógico? Como elas se justificam sobre a coerência entre disciplina e projeto pedagógico? Qual é o perfil de formação dado pelo conjunto de referências colocadas? Trata-se de uma análise documental das referências bibliográficas propostas para cada componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso e a confrontação com os programas das disciplinas apresentados pelos professores aos estudantes. Foi feita coleta de material didático de estudantes por período e por disciplina do curso, efetivamente usados em sala de aula. Sobre os resultados podemos apresentar que das 39 disciplinas estudadas, todas apresentaram modificações nas referências do programa original principalmente no que se refere exclusão e inclusão de autores e textos. Acerca das considerações finais deste trabalho, podemos afirmar que essas alterações modificam sobremaneira a concepção de formação do curso e certamente o perfil de egresso pretendido na aprovação do projeto. Além disso, outros problemas podem ser verificados como sobreposição de conteúdos, retirada de conteúdos significativos e fragmentação da formação por meio de disciplinas como curso em si ou em linhas de pensamento vinculados aos grupos de estudos e pesquisa

Palavras chaves: Política curricular; currículo; referências bibliográficas e Educação Física.

³² Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis.

³³ Acadêmica do CEDF/UFES – Bolsista do Grupo Práxis

³⁴ Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis

Introdução

O presente estudo trata de uma investigação acerca da prática pedagógica de professores do ensino Superior, do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES/Brasil, no que se refere aos seus planejamentos espelhados/confrontados aos programas das disciplinas. Tratamos os programas como parte do sistema curricular, isto é, retratam as disputas travadas entre o ente produtor da política curricular, no caso brasileiro o Conselho Nacional de Educação, e a Instituição formadora que produz seu projeto pedagógico a partir da concepção da formação humana hegemônica em seu âmbito.

O estudo procura compreender a relação entre o planejamento do professor e o currículo idealizado. (SACRISTAN, 1988) Detemo-nos sobre as referências bibliográficas do programa de ensino e as nuances/mudanças produzidas pelos professores para a realização do currículo. Nesse sentido, estabelecemos as seguintes questões: quais são as referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento das disciplinas? Considerando que o currículo é um projeto formativo em construção, como as referências bibliográficas colocadas pelos professores das disciplinas responderam às propostas originais do Projeto Pedagógico? Como elas se justificam sobre a coerência entre disciplina e projeto pedagógico? Qual é o perfil de formação dado pelo conjunto de referências bibliográficas colocadas?

O objetivo foi perceber a mobilidade dos planejamentos observando a atualização, mudança ou permanência das estruturas bibliográficas e, portanto, curriculares que sustentam o curso e as disciplinas tendo como ponto de partida, as referências bibliográficas propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso. Consideramos o currículo escrito como um conjunto de documentos produzidos intencionalmente, portanto históricos e sociais, que se desdobram em novos documentos que tem as políticas curriculares como horizonte influenciando, inclusive e necessariamente, a formulação dos projetos pedagógicos que servirão como orientação para a ação pedagógica dos/as professores/as nas salas de aula.

No entanto, é nesse momento da atividade docente, isto é, na ação pedagógica da sala de aula, que o currículo se efetiva; trata-se do “currículo em ação” (SACRISTAN, 1998 p.105). O currículo se produzido nas relações entre sujeito e objeto a ser conhecido, mediado pela ação do/a professor/a.

A oferta de um curso superior pressupõe o atendimento a uma demanda social, uma resposta política/administrativa. No conjunto dessa relação demanda-resposta, há uma ação efetiva e dinâmica composta por quem procura a formação e por quem executa a oferta, ou seja, estudantes e professores. Tal composição nem sempre se dá no mesmo tempo e com a mesma afinidade entre quem propõe e quem aceita e executa/efetiva a oferta. Estudantes podem rejeitar conteúdos e métodos. Professores podem ignorar programas e referências

Percurso metodológico

O estudo caracteriza-se como uma análise documental, para Triviños (1987), uma pesquisa descritiva que utiliza fontes documentais como objeto de análise. Neste caso, as referências bibliográficas propostas para cada componente curricular no Projeto Pedagógico do Curso e a confrontação com os programas das disciplinas apresentados pelos professores aos estudantes para o desenvolvimento real das disciplinas.

Selecionamos os alunos de cada período que poderiam nos fornecer os materiais bibliográficos indicados e utilizados por todos os professores das disciplinas, por período, do atual currículo do curso de licenciatura

em educação física. Em seguida coletamos materiais de 39 (trinta e nove) disciplinas ministradas no período de 2011/1. Foram coletados no Colegiado do Curso os programas prescritos do projeto pedagógico do curso e com os estudantes, os planejamentos formulados pelos próprios professores das disciplinas. A partir do material coletado, foi feita uma tabela colocando todos os programas do projeto pedagógico do curso em tela; os materiais bibliográficos indicados pelos professores e os materiais realmente utilizados pelos professores, de todos os períodos separando-as por professores e disciplinas. Posteriormente, comparamos os materiais realmente utilizados com o programa original, identificando os autores, livros e textos, ressaltando aqueles com alguma ou nenhuma afinidade teórica.

Da política curricular ao currículo prescrito

Para Silva (2005), mesmo antes da utilização do termo currículo as teorias pedagógicas e educacionais e mesmo as diversas filosofias educacionais, em diferentes épocas, nunca deixaram de fazer incursões sobre o currículo. Mesmo considerando que tais produções não tratavam exclusivamente das questões curriculares, indicavam formas de organização e métodos de ensino.

Podemos dizer, no entanto, que os estudos do currículo se iniciam com a tentativa de introdução de uma nova concepção de sociedade. Mudanças que introduzem novos paradigmas de cooperação e especialização e de novas práticas e valores difundidos nos EUA. A escola, no início do Séc. XX, foi “vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.” (MOREIRA, 1999, p. 10). Inspirados principalmente nas produções de Bobbit (1918) e Ralf Tyler (1949) as concepções de currículo que se estabeleceram permaneceram associadas a questões técnicas e metodológicas (desenvolvimento curricular) e tinham como função o controle da formação cultural da sociedade, estabelecendo currículos com “características de ordem, racionalidade e eficiência.” (MOREIRA, 1999, p.11) John Dewey (1902) funda, no mesmo período histórico, o que se chamou de “teoria progressivista, advogando uma educação democrática em que as experiências de vida, passam a ter importância central no currículo e na educação escolar”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 75)

A segunda metade do século XX, principalmente a década de 1970, viu nascer a crítica às concepções tradicionais em um movimento que eclodiu em vários locais ao mesmo tempo. Para Silva (2005) houve uma completa inversão nos fundamentos das concepções curriculares até então presentes no debate educacional. O advento da Nova Sociologia da Educação – NSE, o crescimento do movimento de “reconceptualização da teoria curricular” e as produções de Paulo Freire (1970), Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1971), Young (1971) Bowles e Gintis (1976), Pinar e Grumet (1976) e Apple (1979) questionam, com base nos novos conceitos utilizados para análise como ideologia, reprodução e resistência, a função social das teorias curriculares até então estabelecidas, “responsabilizando-as pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA. 2005, p.30)

Autores como Rasco (1994), Goodson, (1995), Sacristán (1998), Sacristán e Gómez (1998), Saviani, (1998), Silva (2005), Moreira (1999), “estão de acordo que o termo currículo pode ter diferentes sentidos em função dos contextos em que é elaborado, pois cada um deles apresenta uma visão sociopolítica específica sobre educação”. (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2005, 119) Buscam, ainda, superar a concepção de

currículo como questão técnica e, portanto, organizador, gestor e controlador dos sistemas educativos de forma desinteressada.

Tais afirmações permitem entender o currículo como “um artefato social e cultural” (SILVA 2003, p.7), como construção humana, não cabendo a busca por formulação ideal a ser alcançada, mas percebê-lo como “um conjunto de ênfases e omissões” (Goodson, 1991, p.16), de opções e decisões intencionais, pois interessadas, dos diversos sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, em certo momento histórico.

Ainda para Moreira (1999, p.8):

O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Trata-se, portanto, de perceber que nas relações que se estabelecem no interior da escola, (entre professores, alunos, funcionários, pedagogos, diretores, etc.) e entre a escola e a sociedade, incluindo aí as relações com o sistema de ensino e a produção de diretrizes para os diversos níveis e modalidades do ensino, há divergências no momento de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para compor o currículo. As relações de poder, relações ideológicas, e o fortalecimento desta ou daquela cultura determinam questões como a seleção dos conteúdos, as formas de aprendizagem e a avaliação do conhecimento no processo de elaboração curricular.

Saviani (2003), em estudo sobre o campo de história do currículo, aponta regularidades, permitindo algumas generalizações, que se estabelecem no processo de elaboração dos currículos “mesmo quando da análise de processos específicos em períodos determinados e em contextos particularmente localizados como uma cidade, um país ou um conjunto de países” (SAVIANI, 2003, p.30-31). Aqui listamos os aspectos ou generalizações apontadas pela autora, que entram na caracterização das formulações curriculares:

[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação (formação) e o público a que se destina. (SAVIANI, 2003, p.31)

[...] a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na formação.(SAVIANI, 2003, p.33)

[...] o currículo, como construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. (SAVIANI, 2003, p.33)

[...] há uma tendência, na elaboração dos currículos, a seguirem normas, critérios e modelos mundiais. (SAVIANI, 2003, p.34)

Perguntamo-nos: quem determina as finalidades da educação que permitem o estabelecimento de prioridades na elaboração curricular? A seleção de elementos da cultura são passíveis e desejáveis de serem ensinados por quem e para quem? As normas, critérios e modelos mundiais que se busca seguir são elaboradas por quem, onde? Mesmo considerando que, como construção social, os currículos são formulados a partir de processos conflituosos e de decisões negociadas, quem estaria presente no processo de negociação? Tais questões nos remetem à percepção de que existem interesses de ordem,

política, econômica, social e cultural que procuram influenciar a elaboração dos currículos em todas as esferas da organização social educativa.

Goodson (1999) ao discutir o currículo escrito afirma seu significado simbólico, quando “publicamente indica as aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo”, e um significado prático quando o estabelecido na norma é avaliado e a ele se vinculam “alocação de recursos financeiros e outros” vinculados as normas e sobre os critérios do currículo (GOODSON, 1999, 17-18). O currículo texto/escrito sofre a tensão dos agentes envolvidos na sua realização – professores, alunos, pais, corpo técnico, etc. – no entanto, por tratar-se de um texto que anuncia “um projeto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis, converte-se em um campo de batalha que reflecte conflitos muito diversos” (PARASKEVA, 2008, p.137).

As políticas curriculares, neste caso a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, e particularmente para a formação em Educação Física, por tratarem-se de textos normativos, instrumentalizadores, referências para o desenvolvimento dos currículos, são a expressão das intenções da sociedade, expressão da hegemonia do grupo dominante, e seu conteúdo indica os ideais educativos conquistados nos conflitos que se estabeleceram/estabelecem no processo de definição destas políticas. No entanto para Paraskeva (2008),

Como qualquer texto, as políticas curriculares expõem-se a uma pluralidade de leitores produzindo com isso uma pluralidade de leituras. Podemos entender as políticas curriculares como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de ‘vir a ser’, de ‘ter sido’, de ‘nunca ter sido’ e de não ter sido, exactamente, aquilo que se esperava que fosse. (PARASKEVA, 2008, 138)

Percebemos, portanto, que as políticas curriculares, assim como os próprios currículos, não estão livres das interpretações e conseqüentemente de leituras determinadas pela formação cultural de quem as lê, assim como dos interesses de grupos dominantes locais ou mesmo dos conflitos representados nos pequenos grupos a quem cabe a definição dos currículos específicos.

Paraskeva (2008) alerta-nos, ainda para o fato de que a interpretação do documento que expressa a política curricular é uma “viagem” no plano das hipóteses, no sentido de atender as intenções do texto, mas que considera as interpretações dos sujeitos presentes no momento da sua definição e tendo como referência aquilo que se imagina, considerando que a “escola infelizmente tem sido sempre um exercício futuro”.

Há, no entanto, um limite. O texto da política curricular permite certa liberdade interpretativa, os espaços de “interpretação criativa” existem, pois “contém ambigüidades, contradições e omissões que criam algum campo de manobra do domínio da interpretação”. No entanto estes espaços permitem que a manifestação da pluralidade de sujeitos, cada qual com interesses e capacidades interpretativas diferentes, se manifestem dentro dos limites impostos pelo próprio texto, o que reforça os ideais educativos e de formação da identidade cultural ali propostas, isto é, o texto das políticas curriculares é “no fundo, expressão fiel de uma determinada hegemonia conseguida”. (PARASKEVA, 2008, 141) Podemos afirmar, com isto, que os princípios, as concepções que subjazem ao texto tornam-se pressupostos para o desenvolvimento da política curricular

Desta maneira, afirma Paraskeva (2008) que a política curricular

(...) pode ser interpretada como campo de lutas, disputas, conflitos e ajustamentos que, contudo, ocorrem nos espaços delimitados pelo discurso que corporiza as políticas curriculares. Ou seja, só somos capazes de conceber interpretações das possibilidades que veiculam as políticas curriculares através [...] da linguagem, conceitos e vocabulário em que o discurso se torna disponível para nós. (PARASKEVA, 2008, 145)

Como texto a política curricular mantém-se no que lhe é essencial no processo de produção do currículo, este, no entanto, produz e produz-se a partir de um discurso pedagógico que valoriza determinados conhecimentos enquanto não valoriza outros. Ainda para Paraskeva (2008) o texto da política curricular no processo de produção do currículo é retirado de seu contexto de construção e reconstruído em torno de um discurso pedagógico que anuncia regras de “produção, distribuição, reprodução, inter-relação daquilo que caracteriza o texto pedagógico”. Neste sentido o texto das políticas curriculares é a expressão de questões complexas que justificam e determinam o processo de desenvolvimento curricular dando-lhe significação. Citando Beyer e Apple, Paraskeva (2008) afirma que estas questões são de natureza:

(...) epistemológicas [o que conta como conhecimento], política [quem deve controlar a selecção e distribuição de conhecimento], econômica [de que modo o controlo do conhecimento se encontra relacionado com a distribuição desigual de poder, bens e serviços existente na sociedade], ideológica [qual o conhecimento mais valioso], técnica [como é que o conhecimento curricular se torna acessível aos alunos], estética [como ligar o conhecimento curricular com os significados pessoais e com a própria autobiografia dos alunos], ética [como tratar os outros com justiça e responsabilidade] e histórica [que tradições existem já no campo do currículo que nos permitem responder a estas questões]. (PARASKEVA, 2008, 147)

O texto da política curricular aponta questões que vão desde as políticas mais gerais até a forma com que se dará a relação professor-aluno-conhecimento. Está disposto na forma de uma cadeia de atividades envoltas em uma concepção que dá unidade ao discurso textual. No processo de produção dos currículos específicos é contextualizado e tratado com roupagens pedagógicas de forma a territorializar seus conteúdos tornando-os parte do processo educativo e se inserindo o mais profundamente na escola.

Não sem resistência, pelos leitores mais críticos, é verdade, em um movimento de construção de novas e diferentes interpretações, no entanto, podemos considerar que, se não pelo convencimento, a hegemonia pode ser conquistada também pela coerção. Em primeiro lugar o texto da política curricular é um texto que incorpora a base legal e por isso seus princípios devem estar presentes e serem considerados na formulação dos currículos específicos. Em segundo as reformas curriculares são implantadas com seus processos avaliativos – do sistema educativo ao conhecimento apreendido pelos alunos – incorporados aos projetos em processo de implantação.

Ora, as escolas, da educação básica ao ensino superior, como parte da sociedade civil, constituem-se, também, em palco privilegiado da ideologia dominante produzindo os consensos necessários à construção da hegemonia. A sociedade política, representado neste caso pelo estado e aparatos legais, reafirma e assegura legalmente a disciplina e reprodução sócio-econômica do texto que apresenta às políticas curriculares.

É em meio a este ambiente de disputa ideológica que são formulados os currículos prescritos e na maioria das instituições de ensino superior é parte deste documento o chamado “ementário”, isto é, a matriz curricular é apresentada contendo, no mínimo, os nomes das disciplinas, as ementas e as referências bibliográficas que deverão ser utilizadas no processo de construção dos planos de curso a cada semestre.

No caso do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, são produzidos os programas das disciplinas que devem ser aprovados nos Departamentos, pois serão referência para a formulação dos planos semestrais pelo(s) professor(es).

Este trabalho apresenta a hipótese de que os/as professores/as das disciplinas não reconhecem as disputas que ocorrem nos processos de construção de hegemonia na formulação dos documentos das políticas curriculares e produzem, a partir de sua própria formação, os programas das disciplinas.

Discussão dos dados

A pesquisa foi realizada com base no semestre de 2011/1, coletando dados referentes aos componentes curriculares do Projeto Pedagógico implantado em 2006, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi feito um grande esforço para buscar em cada disciplina e em cada semestre todos os materiais bibliográficos utilizados pelos professores. Para consegui-los, consultamos um ou mais estudantes de cada período até que fossem coletados todos os textos indicados e utilizados no desenvolvimento de cada disciplina. Com os textos em mãos iniciamos a confrontação entre a bibliografia utilizada pelos professores e aquela que consta no programa original do Projeto Pedagógico. Dessa forma foi possível, em um primeiro momento, captar a organicidade do professor ao projeto e tivemos uma visão inicial da rede de conteúdos, conceitos e concepção de formação de professores para a Educação Física. Isto é, visualizamos em princípio uma estrutura, ainda que vazia de sentidos e significados, mas com fortes indicações de que o currículo prescrito não havia resistido às primeiras incursões de seus autores e atores.

Iniciamos com uma coleta densa de materiais tentando alcançar todas as disciplinas lecionadas no semestre estudado totalizando (39) trinta e nove, com exceção de atividades didáticas ou componentes curriculares diferentes do modelo convencional de disciplina. No projeto Pedagógico do curso estudado existe um conjunto de atividades didáticas que funcionam em formatos de seminários, oficinas e interações dos estudantes com o campo de trabalho. Tais atividades não foram incluídas na investigação por fazerem parte de uma organização muito particular do projeto. Apesar de ser parte estruturante na formação de professores, idealizada pelo grupo autor do projeto, a execução de tais atividades ainda não possuem uma compreensão por parte dos professores e estudantes como atividades que consolidam a concepção de currículo implementado.

Assim percebemos que das 39 (trinta e nove) disciplinas estudadas, todas apresentaram modificações na bibliografia do programa original pelos professores. Em uma das disciplinas, ofertada ainda no 2º semestre, o programa original previa o desenvolvimento dos estudos com nove textos, enquanto que, apenas dois textos foram utilizados pelo professor. As disciplinas que possuem conteúdos das Ciências Humanas e Sociais e da área Filosófica fizeram alterações significativas no quadro bibliográfico.

As disciplinas do campo específico da Educação Física, observamos dois movimentos: a) exclusão da bibliografia indicada no projeto original; e b) manutenção de alguns autores com textos diferentes, o que pode representar atualização. Este movimento é compartilhado pelas disciplinas das Ciências da Educação como é o caso da “Política Educacional e Organização da Educação”, “Educação e sociedade”, “Educação e inclusão” e “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais”.

Ainda há disciplinas de conteúdos clássicos que foram ministradas sem indicação de bibliografia, como é o caso de Comportamento Motor, Anatomia e Cinesiologia. Considerando o perfil e a concepção de currículo traçadas no projeto original, seria normal a exclusão e inclusão bibliográfica. Afinal, a formação de professores nesses campos de conhecimentos ainda possuem um forte atrelamento à concepção biofisiológica. Uma visão pedagógica, do ponto de vista sócio-cultural, sobre esses conteúdos, ainda é uma raridade na formação de professores que ministram disciplinas correspondentes em cursos de graduação. Nem mesmo a sugestão expressa no nome da disciplina que circula o conhecimento da anatomia conseguiu modificar o panorama, como foi o caso de “Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos e Cinesiológicos”.

Podemos afirmar que essas alterações modificam sobremaneira, considerando as substituições de orientação epistemológica das referências bibliográficas, a concepção de formação do curso e certamente o perfil de egresso pretendido na provação do projeto. Além disso, outros problemas podem ser verificados como sobreposição de conteúdos, a retirada de conteúdos significativos e a fragmentação da formação por meio da organização de disciplinas descoladas da orientação pedagógica do curso e que acabam por se constituir em cursos com fim em si mesmos ou orientados a partir de linhas de pensamento vinculados aos grupos de estudos e pesquisa do CEFD.

De fato, a partir dos dados tratados, é possível observarmos que há outro currículo em ação. Na prática, não acontece a veiculação; exposição e ensino/aprendizagem dos conteúdos do currículo proposto pelo projeto pedagógico inicial do curso. Alguns professores não mudam o *status quo*, fixando-se aos autores de sua preferência geralmente vinculados aos estudos/pesquisas de seus laboratórios e/ou de sua afinidade, podendo não ser o conteúdo idealizado na concepção do projeto.

Considerações finais

O debate aqui explicito se concentra na confrontação entre o currículo prescrito e o currículo em ação. O sistema curricular, como nos ensina Paraskeva (2008, p. 141), permite uma certa liberdade interpretativa do texto da política curricular, no entanto, a manifestação destas diferenças interpretativas está limitada ao que é normativo no texto. Isto é, os interesses da hegemonia conquistada pelo grupo dominante estão presentes no texto representativo da política curricular de forma que os ideais educativos de formação sejam fixados nos Projetos Pedagógicos em construção.

Ora, se entendemos o currículo como construção humana, “um artefato social e cultural” (SILVA 2003, p.7), isto é, “um conjunto de ênfases e omissões” (Goodson, 1991, p.16), de opções e decisões intencionais, pois interessadas, dos diversos sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, em certo momento histórico. Podemos compreender a produção da política curricular e ao mesmo tempo os interesses postos pelos professores ao definir, no caso deste estudo, as bibliografias utilizadas para produzir seus planos de ensino desconsiderando, flagrante e solenemente, o Projeto Pedagógico Inicial do Curso.

Trata-se, portanto, de uma decisão política do sujeito que acredita e defende seus vínculos intelectuais. Não cabe, nesta compreensão, a uma busca por um currículo idealizado que aproxime o que propõe o projeto pedagógico inicial do que são os interesses acadêmicos/intelectuais dos professores. Este acerto é feito de forma plena pelo próprio professor. Diferentemente das relações estabelecidas com o sistema de ensino e a

produção de diretrizes para os diversos níveis e modalidades do ensino, não há divergências no momento de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para a composição curricular quando a decisão recai sobre as escolhas do próprio professor.

As comissões de (re)formulação de currículos das instituições devem compreender seu papel. Há uma disputa ideológica no processo de formação humana e profissional que acontece durante a realização do currículo explícito nas referências bibliográficas utilizadas pelos professores das diversas áreas do conhecimento. Estas diferenças, porém, podem ser interpretadas como um enorme problema para o Projeto Pedagógico (currículo prescrito) ou serem consideradas sua principal riqueza. Trata-se de apostar na pluralidade, na radicalização de uma concepção democrática de currículo. Que só estará expressa nestes, se todos os segmentos puderem participar, isto é, serem ouvidos e de fato decidir sobre seus princípios, estrutura e fundamentalmente sobre suas disciplinas.

Referências

- Ângulo Rasco, J. F. ?A qué llamamos curriculum? in: ÂNGULO RASCO, J. F.; BLANCO GARCIA, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga:Ediciones Aljibe, 1994.
- Coutinho, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- Figueiredo, Z. C. *Experiências sociais e formação docente em Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG/FE/PPGE, 2005 (Tese)
- González, Fernando Jaime e Fensterseifer, Paulo Evaldo. (Org.) *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí:Unijuí. 2005. (Coleção Educação Física)
- Goodson, I. *Currículo: teoria e história*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Gramsci, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- Macedo, Roberto S. *A aula como atos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial*. ANAIS do ENDIPE. Recife: ENDIPE, 2006a.
- Moreira, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: VORRABER, C. M. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.11-36.
- Moreira, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: anos 90. in CANDAU, Vera Maria (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2.ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.
- Sacristán J. Gimeno, *O currículo: uma reflexão prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- Sacristán, J. Gimeno & Gómez, Pérez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Silva, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio F; silva, Tomaz T. (org.) *Currículo, sociedade e cultura*. São Paulo:Cortez, 1999. p.7-38.

- Saviani, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico*. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- Silva, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Relações entre trabalho docente, currículo, avaliações externas e políticas de responsabilização no Brasil: o que falam as pesquisas?

Priscila Resinentti, Andre Regis, Adailda G. de Oliveira³⁵

Resumo:

O presente trabalho tem o propósito de discutir o “Estado da arte” das pesquisas que se desdobram sobre as relações entre o trabalho docente, o currículo, as avaliações externas e as políticas educacionais de responsabilização, pretendendo-se trazer para o debate as contribuições dessas modalidades de pesquisa, viabilizando a construção de um balanço dos esforços nessa área. Para o presente estudo utilizou-se como metodologia o levantamento e leitura dos resumos publicados, nos últimos dez anos, em periódicos classificados no portal Qualis CAPES como A1, sendo selecionados os que tratavam do tema. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocou os sistemas de avaliação como instrumentos essenciais na construção e desenvolvimento das políticas públicas educacionais do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC). Os trabalhos analisados evidenciam diferentes impactos dos sistemas de avaliações (federal, estadual e municipal) sobre o currículo escolar, já que as matrizes de referência apresentam o potencial de direcionar os conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sua prática docente. Tal fato, juntamente com as políticas de responsabilização fracas – como divulgação dos resultados dos alunos por escola e rede de ensino – e fortes – como pagamento de bônus atrelado ao desempenho dos estudantes nas avaliações –, suscitou no campo a preocupação e discussão sobre os possíveis efeitos indesejados dessas políticas, dentre os quais destacam-se: competição entre os profissionais e entre as escolas; o risco de fraudes nas avaliações; a redução da estabilidade do corpo docente, já que os professores podem ser impulsionados a buscar as escolas com os melhores resultados; o estreitamento curricular em virtude de um ensino voltado para os testes; possível aumento das desigualdades educacionais porque algumas escolas podem focar-se em determinada clientela para alcançarem as metas; a adoção de materiais apostilados estruturados que colocam em dúvida a qualidade da formação docente. Tal processo é visto de modo apreensivo pelos docentes e pesquisadores do campo educacional, os quais argumentam que a educação não pode ser valorizada apenas sob a ótica econômica, já que é um fenômeno social mais abrangente. Por outro lado, é importante destacar que há pesquisadores que defendem esse modelo pelos seus efeitos positivos, a saber: a uniformização do currículo, o que reduz o comprometimento do processo de aprendizagem caso um aluno mude de unidade escolar; a sociedade tem mais acesso aos dados sobre a qualidade do ensino ofertado e pode exigir de modo consciente e crítico seus direitos constitucionais, agindo também como uma esfera reguladora; gera maior adesão e comprometimento do corpo docente e da gestão escolar na aprendizagem dos alunos. Concluímos que embora na última década tenha havido um avanço no que se refere a ampliação e interesse sobre o tema em virtude dos rumos das políticas públicas educacionais recentes, ainda são escassos os estudos sobre essa temática no campo educacional.

Palavras-chave: trabalho docente, avaliação externa, currículo, políticas de responsabilização.

³⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Introdução

Nas duas últimas décadas, as políticas de avaliação educacional em larga escala ganharam destaque no contexto brasileiro, seguindo uma tendência vivenciada em outros países, caracterizando um movimento mundial. Tal ação está atrelada ao debate acerca da qualidade do ensino ofertado e, assim, as avaliações são instrumentos utilizados na aferição da mesma. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocou os sistemas de avaliação como instrumentos essenciais na construção e desenvolvimento das políticas públicas educacionais do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC). Para Oliveira e Araújo (2005) é difícil, mesmo entre os acadêmicos, chegar a uma noção única do que seja qualidade da educação. No entanto, relatam que no caso brasileiro é possível perceber a mesma de três modos: qualidade determinada pela oferta de ensino, qualidade percebida pelo fluxo e qualidade por meio dos resultados nos sistemas de avaliação.

Em sua pesquisa, Bonamino e Sousa (2012), relatam que no Brasil há três grandes gerações de avaliação em larga escala: *i)* inicialmente, temos a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo, sem que os resultados retornem para as escolas, mas são divulgados para consulta pública através da mídia; *ii)* a segunda geração é caracterizada pela divulgação pública dos resultados, mas também pelo retorno dos mesmos para as escolas avaliadas, no entanto, não há consequências materiais, mas sim simbólicas quando apropriadas pelos pais dos alunos e pela sociedade, já que os mesmos podem se mobilizar e cobrar melhores resultados, induzindo alterações nas estratégias pedagógicas, caracterizando as políticas de responsabilização do tipo brandas; *iii)* por fim, há as avaliações atreladas às políticas de responsabilização fortes, em que é possível sancionar ou recompensar (ex: mecanismos de remuneração) as escolas e seus profissionais em consequência dos resultados nos exames e no alcance ou não de metas estabelecidas pelos sistemas.

Antes de dar prosseguimento, faz-se necessário elencar as características principais das políticas de responsabilização, internacionalmente cunhadas como *accountability*, para depois tratarmos dos impactos das mesmas nas escolas, docentes e currículo. Segundo Brooke (2006),

“os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização implantados durante as últimas décadas, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, são quatro: 1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências).”

Em âmbito internacional, muitos autores (ex: Hanusheck e Raymons, 2004) defendem em suas pesquisas que medidas de responsabilização geram melhorias nos resultados dos alunos matriculados em escolas classificadas como de baixo desempenho. No entanto, esse não é um consenso na academia, já que outros autores (ex: Jacob, 2005) demonstraram efeitos colaterais desse tipo de política: professores ajudando seus alunos a responder as provas, a exclusão de alunos com baixo desempenho nos dias das avaliações padronizadas, algumas escolas e docentes desenvolvem apenas os conteúdos que serão exigidos nessas avaliações.

Assim, este artigo visa entender, em âmbito nacional, o que as pesquisas acadêmicas estão discutindo sobre as relações entre o trabalho docente, o currículo, as avaliações externas e as políticas educacionais de responsabilização, pretendendo-se trazer para o debate as contribuições dessas modalidades de pesquisa, viabilizando a construção de um “Estado da arte”. Para o presente estudo utilizou-se como metodologia o levantamento e leitura dos resumos publicados, nos últimos dez anos, em periódicos classificados no portal Qualis CAPES como A1, sendo selecionados os que tratavam do tema. Foram encontrados quatorze artigos, presentes em quatro revistas (quadro 1): Cadernos de Pesquisa (5), Educação & Sociedade (4), Educação e Pesquisa (3) e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (2). A busca foi realizada a partir de duas palavras-chave: “responsabilização” e “*accountability*”. Após identificarmos pelos resumos os artigos que dialogavam com a temática, como medida de análise, buscamos encontrar os argumentos favoráveis e contrários às políticas de avaliação externa em larga escala e responsabilização para o entendimento das relações das mesmas com o trabalho pedagógico e o currículo escolar.

Antes de passarmos às análises dos achados da pesquisa, dedicaremos uma seção ao entendimento das questões referentes às avaliações em larga escala no Brasil.

Artigo	Periódico	Autor(es)	Ano de publicação
Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional.	Educação e Pesquisa	ALVES, M. T. G. & SOARES., J. F.	2013
Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.	Educação e Pesquisa	BONAMINO, A. & S., S. Z.	2012
Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados.	Educação e Pesquisa	AUGUSTO, M. H.	2012
Os resultados do Ideb no cotidiano escolar.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	MESQUITA, S.	2012
Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	PEREIRA, T. V., & SEIXAS, L. V. da S.	2012

Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação.	Educação e Sociedade	XIMENES, S. B.	2012
Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa.	Educação e Sociedade	SORDI, M. R. L. De.	2012
Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação	Educação e Sociedade	FREITAS, L. C. de.	2012
Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.	Educação e Sociedade	FREITAS, L. C. de.	2007
Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009).	Cadernos de Pesquisa	ANDREWS, C. W. & VRIES, M. S. de.	2012
Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas.	Cadernos de Pesquisa	ADRIÃO, T. & GARCIA, T.	2008
Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras.	Cadernos de Pesquisa	ALVES, F.	2008
O futuro das políticas de responsabilização	Cadernos de Pesquisa	BROOKE, N.	2006

educacional no Brasil.			
Avaliação da educação básica e ação normativa federal.	Cadernos de Pesquisa	DE FREITAS, D. N. T.	2004

Quadro 1: Síntese das publicações realizadas na última década sobre as políticas de responsabilização, que abordam o contexto brasileiro.

A avaliação externa em larga escala no Brasil: uma história em construção

A primeira avaliação externa em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi aplicada em 1990, contemplando uma amostra de estudantes de algumas escolas da rede pública urbana matriculados nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, que tiveram os seus conhecimentos de língua portuguesa, matemática e ciências testados. O objetivo era construir um diagnóstico da qualidade educacional, com a finalidade de subsidiar as políticas públicas, buscando a melhoria do ensino.

Em 1995, o Saeb passou por um processo de reformulação metodológica, adotando-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI), gerando a possibilidade de comparabilidade entre os resultados ao longo dos ciclos de avaliação. Além disso, outras medidas muito importantes foram a decisão de que os alunos avaliados seriam aqueles matriculados nas séries finais de cada segmento (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental/ 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e 3º ano do Ensino Médio e a inclusão de uma amostra de escolas representativas da rede privada.

Já, em 2005, o Saeb foi remodelado e, até os dias atuais, a Educação Básica brasileira é avaliada por dois mecanismos complementares. O primeiro é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve a aplicação de modo amostral a estudantes das redes públicas e privadas de escolas situadas em áreas urbanas e rurais, inscritos no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. O segundo é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), cuja aplicação é censitária, ou seja, abrange todos os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental público, em escolas que tenham o quantitativo mínimo de 20 alunos na série avaliada, tanto nas redes municipais, estaduais e federais, incluindo as áreas rurais e urbanas. Nesse caso, o teste padronizado chama-se “Prova Brasil”, oferecendo a possibilidade de devolver os resultados por escola, município, Unidade Federativa e país. Em ambos os casos, os alunos são avaliados apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

“a Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.”

Além das avaliações, complementarmente, os alunos, professores e diretores preenchem um questionário socioeconômico, cujas informações são sobre fatores de contexto que podem auxiliar na interpretação do desempenho dos mesmos.

A média calculada a partir do desempenho dos alunos de cada escola, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, é subsídio, juntamente com os dados de fluxo escolar (taxa de aprovação dos alunos), para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tal índice é aferido a cada dois anos, com o objetivo de que cada escola atinja, no mínimo, a nota 6,0 até 2022, que corresponde ao valor atual das escolas de qualidade dos países desenvolvidos membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No primeiro ano de avaliação do Ideb (2005), a média foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Dessa forma, os sistemas educacionais municipais, estaduais e federais possuem metas de qualidade para alcançar. Para isso, o MEC tem contribuído oferecendo suporte técnico ou financeiro às redes municipais que apresentam índices de qualidade abaixo do esperado, a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Atualmente, todos os municípios brasileiros estão comprometidos a atingir as metas propostas. Além disso, alguns governos tomaram a iniciativa de desenvolver seus próprios índices e processos de avaliação em larga escala, podendo acompanhar mais de perto os seus sistemas de ensino, inclusive nos anos que não são avaliados pela Prova Brasil, já que a mesma acontece apenas em ciclos de dois em dois anos. Para exemplificar, apresentamos o caso do município do Rio de Janeiro e o caso do Estado de São Paulo.

Em janeiro de 2009, Claudia Costim, doutora em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/ FGV), assumiu a Secretaria Municipal de Educação do [Rio de Janeiro](#) (SME), convidada pelo prefeito Eduardo Paes. Desde o início de sua gestão, a proposta educacional da rede tem sido a de gerar um salto na qualidade do ensino (Projeto “Salto de Qualidade na Educação Carioca”), para que cada aluno aprenda cada vez mais na idade e séries apropriadas. De acordo com a secretária (RIO DE JANEIRO, 2009), uma política pública eficaz se caracteriza, dentre outras coisas, pela fixação de metas mensuráveis e avaliação do processo e dos produtos, resultados e impactos.

Nesse mesmo ano, lançou o "Prêmio Anual de Desempenho Escolar", desenvolvido com o objetivo de valorizar e incentivar o trabalho dos profissionais de educação do município, constituindo um sistema de avaliação e bonificação baseado na meritocracia. Para fazer parte do programa, diretores de todas as escolas da rede municipal assinaram um termo de compromisso que implantava as metas a serem alcançadas por cada unidade escolar. Pelas normas, as escolas tinham que aprimorar seus desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, uma vez que o IDEB é medido a cada dois anos, a Secretaria Municipal de Educação (SME), desenvolveu o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), inspirado na metodologia do IDEB, calculado a partir dos resultados da Prova Rio, que aferia, inicialmente, os conhecimentos dos alunos dos 3º e 7º anos em Leitura e Matemática, possibilitando que o pagamento do prêmio seja feito anualmente. Desse modo, em anos pares, os docentes e demais funcionários da educação recebem o prêmio com base nos resultados do IDEB e, em anos ímpares, são premiados com base nos resultados do IDE-Rio. Esse tipo de iniciativa adotada pela

SME é uma das características daquilo que os acadêmicos que se esforçam no entendimento das políticas públicas educacionais cunharam de responsabilização.

A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo também criou o seu próprio índice: o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo). No entanto, o mesmo conseguiu unir a ideia de desempenho e rendimento presentes no IDEB com a noção de equidade, porque o cálculo do desempenho foi modificado de modo que as escolas precisam se dedicar mais aos alunos de menor proficiência (nível abaixo do básico) e fazer com que os alunos presentes nos outros níveis na avaliação anterior passem para um patamar mais elevado como forma de fazer crescer o seu índice. Com esse mecanismo, tornou-se possível encontrar as ações escolares pouco equitativas, levando as escolas a buscarem medidas que alinham a obrigatoriedade de aumentar o desempenho e a redução das discrepâncias entre as proficiências dos alunos, ou seja, aumentando a equidade.

Os achados da pesquisa

Bonamino e Souza (2012) tratam sobre as iniciativas de avaliação dos sistemas nacionais de ensino visando a promoção e o acompanhamento da qualidade educacional. As autoras fazem uma análise de três grandes gerações de avaliação, relatando que essa tendência é fortemente influenciada por iniciativas internacionais, como o PISA, e que as mesmas trazem impactos no currículo escolar. Pontuamos que a divisão em três gerações é um recurso analítico utilizado pelas autoras e que as avaliações abaixo citadas convivem e, não necessariamente, se superam.

A 1ª geração é feita com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada nacionalmente, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. O exemplo citado pelas autoras é o Saeb, criado em 1991, com caráter amostral. Tal sistema gera as primeiras informações acerca do desempenho dos estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, bem como informações sobre fatores associados a esses resultados. Além disso, como não traz consequências para o interior das escolas, os profissionais não se sentem obrigados a prestar conta dos resultados de seus alunos e nem a usá-los para gerar mudanças no planejamento e na prática pedagógica.

A 2ª geração citada no artigo é caracterizada pela divulgação pública dos resultados e devolução dos dados para as escolas, no entanto, não gera consequências materiais, mas sim simbólicas. Essa seria uma política de responsabilização do tipo branda. Dessa forma, a sociedade pode usar os índices para exigir melhorias na qualidade do ensino ofertado, além de permitir que famílias escolham as escolas em que vão colocar seus filhos com base nos resultados dessas avaliações externas. O exemplo citado é a Prova Brasil, implementada em 2005, apenas para o ensino fundamental. A grande vantagem dessa avaliação é que a mesma é censitária, permitindo que o resultado alcançado pelas escolas seja comparado a cada novo ciclo de avaliação. Dessa forma, permite também o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e a inserção de uma preocupação pedagógica que visa melhorar a qualidade do ensino. A partir de 2007, com os dados de desempenho da Prova Brasil e de fluxo do Censo Escolar foi construído o IDEB. Adicionalmente, foram divulgadas as matrizes de referência das provas de leitura e matemática, acarretando uma interferência nos currículos e ações escolares.

A 3ª geração é marcada, segundo as autoras, pelas ações governamentais que passam a apropriar-se dos resultados das avaliações para responsabilizar as equipes pedagógicas, estipulando metas que, se alcançadas, trazem bonificações salariais. Essa seria uma política de responsabilização do tipo forte. Logo, as avaliações, que tinham como proposta fornecer dados para nortear as políticas educacionais e o planejamento escolar, alcançam seus objetivos, mas trazem novos desafios. As pesquisas nesse campo registram estratégias de treino para as provas como, por exemplo, a disponibilização de materiais estruturados para alunos e professores que estão alinhados às matrizes das avaliações. Desse modo, o currículo ensinado fica muito mais voltado para os conteúdos que estarão presentes nas avaliações.

A pesquisa de Alves & Soares (2013) coloca em foco a discussão sobre a introdução do Ideb pelo governo federal, já que esse parâmetro gerou mudanças no modo como a educação é acompanhada pelos brasileiros com a adoção de metas preestabelecidas. Os autores afirmam que o seu uso tem suscitado debates sobre o tipo de política de responsabilização que o indicador produz, já que são gerados resultados que não consideram o contexto escolar, ou seja, sem incluir fatores como o perfil dos alunos e as características intraescolares. Os autores levaram em consideração tais elementos, por meio de uma regressão linear múltipla, e encontraram como resultado que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico têm piores resultados, o que dificulta a elevação do Ideb, sendo necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que superem tal desafio.

O trabalho de Mesquita (2012) busca evidenciar os impactos da divulgação dos resultados do Ideb sobre o cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro. A escola Darwin (nome fictício) foi selecionada para ser investigada devido aos resultados positivos no Ideb, de 2005 até 2011, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental. Ressalta que um dos problemas da divulgação destes resultados pela mídia está no mau uso que alguns governos fazem destes indicadores, às vezes de forma precipitada, com a necessidade de buscar responsáveis pelo insucesso da escola e, assim, desresponsabilizando os próprios governos. Apesar disso, concluem que a divulgação dos resultados de 2005, cujo desempenho foi muito baixo, e a visita do RJTV (jornal televisivo que é veiculado para o Estado do Rio de Janeiro) geraram um forte impacto positivo no cotidiano dessa escola, já que tal situação levou a escola a buscar estratégias para superá-los, principalmente porque a escola já tinha uma história de sucesso na comunidade, ou seja, houve uma mobilização da equipe para melhorar o desempenho nas avaliações seguintes. Questionamos esse efeito considerado positivo para a autora porque, no depoimento da coordenadora pedagógica, a justificativa apresentada para o baixo Ideb em 2005 era que os professores não estavam preparados e não separavam os alunos que iam fazer a prova do restante. Essa estratégia de classificação dos alunos dentro do espaço escolar é um dos efeitos colaterais das políticas de responsabilização porque oferece pistas de que a escola não está se preocupando em tentar melhorar o desempenho dos alunos com problemas na aprendizagem, mas sim excluindo os mesmos no dia das avaliações em larga escala, expondo um papel pouco equitativo da qualidade de ensino.

Na pesquisa de Pereira e Seixas (2012), as autoras versam sobre o crescimento da insegurança e da instabilidade no interior das escolas como consequência das ações de intervenção pedagógica e administrativa propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio). Partiram da análise de materiais de jornais e conteúdo presente no site da SME/Rio, já que este é um forte canal de comunicação com as escolas e seus profissionais, além de observarem uma escola da rede. De acordo com as pesquisadoras, é possível identificar no discurso do prefeito e da administração educacional municipal

uma tentativa de aproximar o modelo de gestão pública do modelo empresarial privado como, por exemplo, a adoção de critérios de performatividade e de premiação dos melhores desempenhos (responsabilização). Além disso, durante a fase de observação da Escola Amanhã (nome fictício), notam que as novas exigências podem sobrecarregar e reorientar o papel da direção na escola, mas também podem criar condições para uma gestão partilhada e democrática (ex: o professor de educação física colaborava com as questões financeiras). Finalizam a discussão questionando-se sobre a eficácia de políticas que, com a premiação, contribuem para o estabelecimento de uma competitividade que pode trazer mais dificuldades àquelas instituições que precisam de investimentos financeiros, políticos e pedagógicos que precisam para superar as suas dificuldades.

Augusto (2012) apresenta e analisa as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo sistema estadual de ensino em Minas Gerais, caracterizadas pela obrigação do cumprimento de metas, visando identificar seus efeitos sobre as relações de trabalho docente por meio de levantamento documental. A autora encontra que tais medidas reúnem sobre os professores a responsabilização pelo êxito ou pelo fracasso dos alunos nos sistemas de avaliação em larga escala, cujas metas são elaboradas sem a participação dos professores. Assim como no trabalho de Alves e Soares (2013), não são levadas em consideração itens fundamentais como as condições de trabalho docente na rede estadual de ensino em Minas Gerais.

Ximenes (2012) analisa a relação entre a responsabilização e a qualidade do ensino, retomando as resoluções da Conferência Nacional de Educação. A autora discute a transformação do Ideb de política de governo em política de Estado, abrindo-se a possibilidade de atrelar o comportamento dos gestores às metas de desempenho, responsabilizando-os. A autora destaca que esta responsabilidade tenderá a recair sobre estes e sobre os demais trabalhadores da educação e, assim, a responsabilização pelo fracasso dos alunos nos testes, em última instância, recai sobre os trabalhadores da educação.

Sordi (2012) discute a relevância de formas alternativas de regulação da qualidade educacional em relação às avaliações que focalizam os resultados dos alunos. Para isso, a autora investiga a experiência de uma rede municipal de ensino que tem como foco as reuniões de negociação entre os gestores do nível central e os atores das escolas. Conseguiu observar que estes últimos tendem a aprimorar o entendimento de seu papel na negociação e há indícios de ampliação do protagonismo e da implicação dos atores das escolas. Cita que motivadores externos (ex: bonificação por meritocracia) tendem a enviesar as razões pelas quais se luta por uma escola pública de qualidade.

Freitas (2012) alerta para os riscos das políticas de responsabilização, através do estudo da produção americana, já que esta temática foi largamente medida neste país. Encontra que os principais impactos são: estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino, ameaça a própria noção liberal de democracia. Por fim, defende que ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira. Em sua pesquisa de 2007, Freitas critica as formas de introdução de políticas de avaliação baseadas em “responsabilização” em curso no MEC-INEP, alertando para o fato de que as políticas de responsabilização unilaterais podem acarretar a segregação em escolas para pobres e escolas para ricos, além de camuflar as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior

da escola, corroborando estratégias que marcam ações de exclusão, ou seja, um sistema que não distribui de forma homogênea uma educação de qualidade.

Aandrews & Vries (2012) apresentam os resultados do impacto da pobreza sobre o Ideb num universo de 5.500 municípios, fazendo comparações, entre as esferas municipal e estadual, dos resultados de 2005, 2007 e 2009, concluindo que a pobreza provoca um forte impacto no desempenho escolar. Revelam que alguns programas oriundos das políticas de responsabilização (ex: Bonificação por resultados – São Paulo) desconsideram o impacto da pobreza nos resultados, o que pode provocar uma responsabilização dos gestores e docentes menos fiel à realidade, promovendo mais a desigualdade na alocação dos recursos. Defendem que programas de desenvolvimento econômico local possivelmente teriam um impacto maior no desempenho escolar.

Adrião & Garcia (2008) dedicam-se à análise das perspectivas de responsabilização presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado à sociedade brasileira em 2007 pelo Ministério da Educação, que tinha como alvo a promoção da qualidade da educação básica. Através dessa ferramenta, os gestores comprometiam-se pelo alcance de metas e, em contrapartida, podiam contar com transferências voluntárias e assessoria técnica da União caracterizando um processo de responsabilização. Inicialmente, tal aspecto é regularizado pelo decreto presidencial 6.094/07, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e regulamentado por um conjunto de resoluções expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Destacam que tal política gera pressões no interior da escola para que se cumpram as metas e as respectivas consequências desse processo devem ser acompanhadas, chamando a atenção de que há uma possibilidade de acarretar o aumento da desmotivação e do desestímulo dos educadores caso as metas não sejam cumpridas, apesar de sua concentração de esforços, reduzindo os recursos repassados às escolas, o que pode ocasionar o aumento das desigualdades já existentes no sistema.

Alves (2008) analisa a associação de políticas públicas brasileiras sobre o desempenho das redes de ensino das capitais brasileira, a partir dos rendimentos dos alunos da 4ª série do ensino fundamental no Saeb. No que concerne a presente discussão, os resultados encontrados apontaram que as políticas relacionadas à transparência e responsabilização apresentaram um impacto positivo, ainda que não significativo, no rendimento discente. A autora destaca que embora sejam esparsos e não consensuais os achados sobre a contribuição deste tipo de política para o aumento do desempenho dos alunos, tal temática deve permear o debate educacional no Brasil, na tentativa de renovar e diversificar a agenda política brasileira, buscando-se estratégias e políticas mais efetivas em relação à melhoria da qualidade da educação ofertada.

Brooke (2006) aborda o surgimento das políticas de responsabilização no cenário internacional, especificamente na Inglaterra e nos Estados Unidos, e analisa as primeiras experiências de implementação desta política no contexto nacional, buscando identificar se há a possibilidade dessa estratégia se tornar elemento central dos sistemas educacionais brasileiros. As três experiências examinadas são: o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, o Programa Nova Escola da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e o Boletim da Escola da Secretaria de Educação do Estado de Paraná. O autor conclui que a crescente preocupação com os dados fornecidos pelas avaliações em larga escala e com os efeitos da baixa qualidade da escola no futuro do país tem favorecido,

ainda que em pequena escala, a disseminação das políticas de responsabilização no Brasil. Também sinaliza alguns fatores que têm representado um desafio nesse processo, quais sejam: questões operacionais dos programas, a resistência do magistério a este tipo de política e a pouca utilização dos resultados da aprendizagem cognitiva dos alunos como peça-chave da política educacional. Neste sentido, Brooke registra que falta uma cultura de avaliação que permita utilizar o desempenho dos alunos como indicador da qualidade do ensino ofertado.

Freitas (2004) analisa o governo Fernando Henrique Cardoso no que se refere a avanços e sistematizações dos modelos de avaliações da educação nas diferentes amplitudes, seja enquanto desempenho cognitivo dos alunos (Saeb e Enem, por exemplo) ou programas (programa nacional do livro didático - PNLD), e o quanto este tipo de iniciativa possibilitou o monitoramento e a formulação de políticas públicas baseadas em evidências. A autora apresenta o cenário internacional e relata o processo tardio brasileiro em se pensar e por em prática ações avaliativas que fossem além do desempenho. Para além dessa questão, em um caráter normativo, percebe-se também uma ausência de maior esclarecimento do que seria uma medição da qualidade da educação. A avaliação teria, portanto, um papel importante a desempenhar no cenário educacional brasileiro, vindo a estar presente em diferentes âmbitos: gestão escolar, currículo e desempenho discente, tendo estes não apenas como categorias isoladas, mas entendendo-os em sua interconexão. Uma grande contribuição apontada pela autora também se refere a iniciativas, regulamentadas por lei, que possibilitaram um maior monitoramento e acompanhamento da situação educacional brasileira a partir de dados estatísticos sistematizados.

Considerações finais

Através dessa revisão de literatura foi possível notar que, embora na última década tenha havido um avanço no que se refere à ampliação e interesse sobre o tema em virtude dos rumos das políticas públicas educacionais recentes, ainda são escassos os estudos sobre essa temática no campo educacional. A maior parte dos estudos data de 2012, indicando que a discussão sobre as políticas de responsabilização e seus efeitos no contexto brasileiro ainda é incipiente, sendo ampliada nos últimos anos. Acreditamos, assim como Brooke (2006), que essa incipiência se deva a falta de um número maior de experiências deste tipo de política no país e pela própria ausência do uso da avaliação como indicador dos produtos da escola. Ainda verifica-se uma animosidade muito grande entre os professores e acadêmicos em relação à avaliação em larga escala o que, como consequência, se estende às políticas de responsabilização.

Além disso, as pesquisas evidenciam uma forte preocupação com os aspectos negativos do *accountability* educacional, fato destacado pela maior parte dos autores aqui estudados. Notamos, como bem destacado por Alves (2008), que muitos temas relacionados às políticas de *accountability* são “desconsiderados *a priori* e interditados por estarem alinhados a concepções políticas consideradas de cunho neoliberal” (p. 434). Em decorrência disso, quando tais temas são trazidos à tona, são enfatizados os aspectos negativos da política em detrimento dos positivos.

Neste embate, consideramos importante ter presente a ressalva feita pela pesquisadora Fátima Alves (2008). A autora sinaliza que os temas educacionais, quaisquer que sejam, precisam ser discutidos à luz dos resultados de experiências nacionais e internacionais, independente da filiação filosófica e partidária; e que, dada a diversidade e complexidade da realidade brasileira, devemos estar abertos a renovação da

agenda política. Nesse sentido, a autora enfatiza ainda que é necessário que acadêmicos, gestores e políticos discutam, sem preconceitos e barreiras, temas usualmente considerados difíceis, como os da avaliação e da responsabilização.

Assim, através deste artigo, buscamos trazer à discussão tanto os aspectos positivos quanto negativos da política de responsabilização e suas implicações para o trabalho docente. Como explicitado, as políticas dessa natureza apresentam muitos desafios para a sua plena consolidação, bem como para a própria prática docente. No entanto, o princípio originador desse tipo de política, publicizar as informações sobre o trabalho das escolas e considerar os atores escolares corresponsáveis pelos resultados alcançados, não deve ser descartado *a priori* ou abandonado plenamente, pelo risco de se ofuscar os possíveis ganhos dessa estratégia, assim como ocorreu durante muito tempo com a prática da avaliação em larga escala. Com o propósito de se alcançar melhoras mais efetivas na educação, faz-se necessário ampliar a discussão sobre as políticas de responsabilização e sua relação com o trabalho docente.

Referências Bibliográficas

- ADRIÃO, T. & GARCIA, T. (2008). Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), pp.779-796.
- ALVES, F. (2008). Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (134), pp. 413-440.
- ALVES, M. T. G. & SOARES, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39 (1), pp. 177-194.
- ANDREWS, C. W. & VRIES, M. S. De. (2012). Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), pp. 826-847.
- AUGUSTO, M. H. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, 38 (3), pp. 695-709.
- BONAMINO, A. & S., S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), pp. 373-388.
- BROOKE, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128), pp. 377-401.
- DE FREITAS, D. N. T. (2004). Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), pp. 663-689.
- FREITAS, L. C. de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33 (119), pp.379-404.
- HANUSHECK, E.A., & RAYMOND, M.E. (2004). Does school accountability lead to improved student performance? NBER Working Paper 10591. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research Inc.

- JACOB, B. (2005). Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, 89 (5-6), pp. 761-796.
- MESQUITA, S.(2012). Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (76), pp. 587-606.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, pp.5-23.
- PEREIRA, T. V., & SEIXAS, L. V. da S. (2012). Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (74), pp. 73-88.
- RIO DE JANEIRO (RJ), (2009). Secretaria Municipal de Educação. Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 14 jul 2012.
- SOARES, J.F. (2009). Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas. *São Paulo Perspectiva*, 23 (1), pp. 29-41.
- SORDI, M. R. L. de. (2012). Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação e Sociedade*, 33 (119), pp. 485-510.
- XIMENES, S. B.(2012). Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação e Sociedade*, 33(119), pp. 353-377.
<http://provabrazil.inep.gov.br/historico> - consulta em 20 de junho de 2013.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Uma reflexão sobre avaliação e trabalho docente

Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi³⁶

Resumo

As políticas avaliativas para as instituições de educação superior tem se intensificado no Brasil desde a década de 1990 e de forma muito sistematizada desde 2004, com o início da vigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que avalia instituições, cursos e desempenho dos estudantes. A avaliação dos cursos segundo este sistema tem por objetivo identificar as condições de ensino, e, dentro desse íterim o perfil do corpo docente. Esta avaliação influencia de alguma forma o trabalho dos docentes nos cursos de graduação nas universidades brasileiras. O objetivo deste artigo é identificar por meio de análise da política nacional de avaliação prevista no SINAES, quais são as características de um corpo docente qualificado, considerando como um grupo de docentes do curso de Pedagogia percebe a influencia desta avaliação no seu trabalho. Destaca-se que este trabalho é parte de um projeto maior intitulado “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, com financiamento CAPES através do Programa Observatório da Educação, sendo que a política de avaliação da educação superior será uma das políticas públicas analisadas pelo projeto, no eixo educação superior. A política nacional de avaliação e sua influencia no currículo e por conseqüência no trabalho docente constitui nossa problemática de trabalho, pois pouco a pouco a avaliação orienta decisões internas e exerce alguma influencia no cotidiano dos cursos e na prática docente. A metodologia utilizada é de enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, com *lôcus* no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Considera como fonte de dados: o aparato legal referente à avaliação da educação superior incluindo os instrumentos utilizados pelo SINAES para avaliar os cursos de graduação; entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes de docentes e coordenador do curso de Pedagogia pesquisado. Os dados foram estudados a partir da análise de conteúdo. O tema avaliação da educação superior leva-nos a refletir sobre a importância de ouvir os professores, pois somente compreendendo a política de avaliação como um todo, desde sua proposição até suas conseqüências práticas, será possível verificar o que esta política aponta como qualidade e o que o curso pesquisado define como qualidade para pautar o trabalho da formação de professores. Pretende-se que os docentes, que também são alvo da política avaliativa do SINAES, tenham a possibilidade de compreender, propor e trabalhar, no âmbito do seu curso, tendo conhecimento das limitações presentes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Palavras-chave: Avaliação, SINAES, Educação superior, Trabalho docente.

Introdução

Este artigo faz parte de um projeto em andamento intitulado “Influências do SINAES na Construção Curricular do Curso de Pedagogia”. Este projeto desenvolve-se no mestrado em Educação da Universidade

³⁶ Universidade Federal do Pampa/ Universidade Federal de Santa Maria

Federal de Santa Maria (UFSM) no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Porém, a motivação para estudar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, vem do desenvolvimento das atividades como Pedagoga na Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em um setor de Avaliação.

Com a Investigação desenvolvida no mestrado busca-se responder ao seguinte problema: quais as influências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na reformulação de currículos do curso de Pedagogia de duas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul? No entanto, para este artigo foi feito um recorte, tendo como *locus* o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, e como foco principal a questão da qualidade e seus sentidos diferenciados para o SINAES e para os docentes que trabalham no curso.

Destaca-se que o esta investigação é parte de um projeto maior intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, o presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. A política de avaliação da educação superior será uma das políticas públicas analisadas pelo projeto.

A política nacional de avaliação da educação superior no Brasil vem se constituindo ao longo de algumas décadas, mas envolveu instituições e os cursos de graduação de forma mais sistematizada a partir de 2004, com a publicação da Lei nº 10.861 (2004), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Neste Sistema, instituições, cursos, e desempenho dos estudantes de todo o País são avaliados por instrumentos e indicadores de avaliação. Buscar-se-á interpretar o que o SINAES apresenta como qualidade tanto no texto da Lei nº 10.861 (2004), quanto nos instrumentos e indicadores utilizados para avaliar os cursos e a partir daí confrontar com o que os docentes entrevistados entendem por qualidade. Assim pretende-se compreender as relações entre avaliação e trabalho docente.

A metodologia utilizada é de enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, desenvolvendo a pesquisa documental do instrumento utilizado para avaliar cursos de graduação, índices gerados nas avaliações de cursos de graduação e Censo da Educação Superior, na busca de dados que complementassem os enfoques da avaliação e trabalho docente respectivamente. Para tentar apreender o que os docentes do curso consideram como qualidade realizou-se um questionário, preliminar enviado para o coordenador do curso e mais cinco docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Este Núcleo, conforme Resolução nº 01, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2010) é constituído por docentes do curso cujo objetivo e atribuição é acompanhar o processo de concepção, consolidação e atualização contínua do projeto pedagógico do curso. Porém, dos seis questionários enviados obtivemos retorno de apenas um.

Como referencial teórico utilizou-se alguns autores para tratar a questão da qualidade e avaliação como Sobrinho (2011) e Polidori (2009), e referente a trabalho docente utilizou-se principalmente Nóvoa (2009).

Avaliação e qualidade para o SINAES

A avaliação da Educação Superior no Brasil atualmente tem um marco legal importante e constitui-se como uma política pública. Com a aprovação da Lei nº 10.861 (2004), todas as instituições passaram a ser avaliadas em três diferentes pilares: avaliação da instituição, avaliação dos cursos de graduação e

avaliação do desempenho do estudante, por meio de um Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nesta sistemática são definidos instrumentos diferentes de avaliação para proceder a avaliação em cada um dos pilares. Também são previstas avaliações externas e internas com participação da comunidade acadêmica, no caso da avaliação institucional e avaliação do curso.

As avaliações desenvolvidas pelo SINAES têm um forte impacto na regulação das instituições na medida em que para funcionar uma instituição precisa passar por um processo que a credencia ao sistema, prevendo neste processo realização de avaliações. Assim como para um curso de graduação funcionar precisa ser autorizado ou reconhecido, para tanto, precisa ser avaliado. Tendo os resultados das avaliações forte impacto na regulação das instituições cursos e sistema de educação superior como um todo.

A Lei nº10.861 (2004), expressa a concepção de regulação tanto entre as finalidades do Sistema, quanto em relação ao uso dos resultados das avaliações. Entre as finalidades o aumento da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social da educação superior e em relação aos resultados da avaliação que:

[...] constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (Lei nº 10.861, 2004, art.2º Parágrafo único).

Opera-se com o SINAES o desenvolvimento de uma dinâmica que é resultado do envolvimento de muitos atores trabalhando conjuntamente para que a avaliação ocorra. Esta dinâmica torna o sistema complexo, e com características e influências de esferas divergentes no pensamento político. Assim como o SINAES prevê que a avaliação tenha participação das instituições de forma mais sistêmica e participativa no âmbito interno, cria índices de avaliação que demonstram um padrão mínimo de qualidade, nacionalmente definido para o SINAES e divulga resultados quantitativos das avaliações. As finalidades definidas para o Sistema Nacional de Avaliação são amplas e enfocam a questão da qualidade, conforme se vê:

§ 1o O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Lei nº 10.861, 2004, art.1º Parágrafo 1º).

O que de fato seria a melhoria de qualidade expressa no sistema? Um sistema de avaliação consegue melhorar a qualidade da educação em que medida? Este sistema mede e aponta o que é qualidade, como? Pode haver um impacto dessa avaliação no trabalho docente?

Primeiramente, sobre a qualidade, é um conceito complexo e podem existir contradições nas definições de qualidade. O termo qualidade para o SINAES está seguido das expressões eficácia e efetividade, mas ao mesmo tempo, aponta a questão da responsabilidade social das instituições e de sua missão pública e autonomia.

Duas concepções distintas disputam a hegemonia de seus significados possíveis: a perspectiva social, daqueles que entendem e procuram realizar a educação como bem público, e o ponto de vista dos interesses defendidos por aqueles que submetem a educação ao mercado. (Sobrinho, 2011, p. 18)

A questão da qualidade tem uma relação forte com a questão do mercado, pois como afirma Pilidori (2011) a preocupação com a qualidade iniciou no meio empresarial e só depois sistemas de controle e melhoria de qualidade foram sendo implantados nos diversos serviços públicos. Ainda segundo a autora, na educação superior, foi na década de 90 que houve uma maior preocupação em realizar avaliação de qualidade na educação superior.

Juntamente com a questão da avaliação e a implantação de sistemas houve preocupação com uma possível perda de autonomia por parte das instituições assim como, com os objetivos critérios e instrumentos pelos quais as instituições seriam avaliadas. Ao se estabelecer um sistema nacional de avaliação “é absolutamente essencial assegurar a coerência entre objetivos, critérios e mecanismos de avaliação” (Polidori 2011, p. 100). No caso do SINAES (2004) há uma combinação de mecanismos de avaliação internas e externas, prevendo-se avaliar os três pilares já citados.

Um dos mecanismos de avaliação previstos para os cursos são as visitas feitas por comissões de especialistas da mesma área do conhecimento, quem efetiva tal processo em âmbito nacional é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação³⁷. Para realizar a avaliação dos cursos de graduação existe um Banco Nacional de Avaliadores (BASIS), em que os docentes das Instituições de Educação Superiores se cadastram e são treinados para realizar visitas de avaliação *in loco* nos cursos de graduação. Os avaliadores seguem um Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2012). Este Instrumento é um referencial importante para análise do que o SINAES considera como qualidade, pois define os parâmetros para as avaliações de um curso, sendo que:

Art. 4o A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. (Lei nº 10.861, 2004, art.4º).

Na prática estas avaliações ocorrem como parte dos processos de autorização dos cursos (em instituições sem autonomia para criação de cursos como faculdades e centros universitários), e de reconhecimento de cursos de graduação (para instituições com autonomia, no caso as universidades). Os conceitos atribuídos em todas as avaliações previstas pelo SINAES sempre utilizam uma escala de cinco níveis, assim, cada uma das dimensões avaliadas receberá uma conceito de um a cinco, sendo que o padrão mínimo considerado como qualidade é três. Os procedimentos de avaliação de cursos estão fortemente ligados às funções de regulação do Estado, pois é baseado no conceito atribuído ao curso na avaliação, que o Ministério da Educação definirá se este curso será ou não autorizado ou reconhecido.

A dimensão “Corpo Docente” do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2012) é composta por um total de 20 indicadores, sendo que seis são indicadores obrigatórios para cursos à distância, um para cursos de licenciatura e dois obrigatórios para cursos de medicina, os demais indicadores são de abrangência geral. O Quadro 1: Indicadores da dimensão Corpo Docente, apresenta o que é avaliado nos 12 indicadores gerais aplicado para todos os cursos, mais um indicador específico para cursos de licenciatura, acompanhado do que é considerado para atribuição do conceito máximo (cinco) em cada um destes indicadores.

³⁷ Recuperado em Julho, 15, 2013. De: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>.

Indicador	Conceito 05
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE.	Quando a atuação do NDE é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
2.2. Atuação do coordenador	Quando a atuação do coordenador é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador	Quando o coordenador possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior.
2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10.
2.7. Titulação do corpo docente do curso	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 75%.
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 35%.
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80%.
2.10. Experiência profissional do corpo docente	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica. Indicador específico para cursos de licenciatura.	Quando um contingente maior ou igual a 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	Quando o funcionamento do colegiado está regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente,

	considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Quando pelo menos 50% dos docentes têm mais de 9 produções nos últimos 3 anos

Quadro 1: Indicadores da dimensão Corpo Docente. **Fonte:** Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2012)

Analisando o que é considerado na dimensão Corpo Docente para atribuir qualidade observa-se a valorização da titulação; produção na área; experiência acadêmica; experiência na educação básica, para cursos de licenciatura, enfim um arcabouço de informações que permitam avaliar e quantificar o que se considera um corpo docente de qualidade. Obviamente a titulação experiência profissional, produção na área, atuação do coordenador do curso são importantes para apontar a qualidade de um curso, mas é preciso refletir para além dos indicadores. Quais as condições de trabalho para que um corpo docente possa realizar um trabalho qualificado? O que os docentes de uma instituição ou de um curso consideram um trabalho de qualidade?

É certo que uma avaliação externa, tal como ocorre cumpre com os objetivos de verificar as condições de oferta de um curso, não mais do que isso, pois se realiza em apenas dois dias em que uma dupla de avaliadores, vindos de outro estado são recebidos pelo curso e entram em contato com docentes, alunos, dirigentes da instituição, enfim, buscam todas as informações necessárias para avaliar, atribuir os conceitos e preencher um relatório em que justifique os conceitos atribuídos, além de verificar se o curso cumpre com uma série de requisitos legais, entre eles, o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. É um trabalho intensivo e que depende da boa condução tanto de avaliadores, quanto do curso que recebe a avaliação. Em aproximadamente uma semana o curso tem o retorno do relatório de sua avaliação e pode, em um prazo de 90 dias, acatar ou impugnar o relatório recebido. Caso impugne ocorre uma análise por uma comissão específica que julgará a impugnação e decidirá por acatar o resultado, ou realizar nova visita, a informação detalhada de todo este processo consta na Portaria Normativa nº 40 (2010).

Há um grande distanciamento entre contar a quantidade das publicações e produção docente e observar a importância destas publicações, em contar o tempo de experiência no magistério superior e na educação básica e observar o significado destas experiências para os docentes que as vivenciaram. Nota-se então que a avaliação cumpre seu papel de medir, quantificar e atribuir um conceito, que será considerado um referencial de qualidade para aquele curso no sistema. Mas o significado da qualidade, para o curso, com as ações desenvolvidas, o envolvimento com a comunidade, enfim sua importância e significado para a comunidade acadêmica pode até ser observada em uma avaliação, mas a objetividade do processo não captura, e nem objetiva capturar, o sentido de qualidade social, conforme Sobrinho (2011) aponta e que pode ocorrer em um curso.

Sendo assim, a avaliação externa, por si só, não basta:

No caso em que o objetivo prioritário da avaliação for a melhoria da qualidade, então é fundamental que o processo seja sentido por toda a instituição, que esta se autocritique, que procure descobrir seus pontos fortes e fraquezas e, neste contexto, a autoavaliação é essencial (Polidori, 2011, p.100).

A autoavaliação pode e deve ocorrer nos cursos de graduação, buscando repensar e planejar constantemente o andamento do curso, refletir sobre as práticas desenvolvidas e buscar consolidar um curso em prol dos objetivos e dos egressos que se pretende formar. Mas é justamente nos momentos de repensar o currículo que um processo autoavaliativo ganha mais força. E uma das reflexões possíveis é se no momento de repensar o currículo de um curso a avaliação externa pode ser significativa ou não, em que outros momentos esta avaliação é significativa? Somente por contingência legal, quando o curso obrigatoriamente é avaliado externamente? As informações e conceitos gerados por uma avaliação externa podem ser importantes para repensar o curso? Tendo em vista os parâmetros de qualidade apontados externamente, pode o curso avançar e refletir seus próprios parâmetros de qualidade? Estas são indagações importantes que dependem de um estudo mais aprofundado de campo, buscando as possíveis respostas, mas, é importante ressaltar que esta avaliação prevista pelo Sistema pode não ser acolhida pelos cursos, por considerarem sua prática extremamente quantitativa. Na resposta obtida através do único questionário respondido, ficou claro que o processo de Avaliação desenvolvida pelo SINAES aparece como pouco significativa:

[Pergunta: A Avaliação da Educação Superior se constituiu como uma política pública. Qual a importância e os desafios na implementação dessa política?

Resposta: Entendo que é necessária a avaliação, tanto as instituições devem passar por um processo de avaliação, quanto os cursos. No entanto as políticas nacionais não deveriam seguir a pauta do Banco Mundial e o modelo de Universidade criado no Processo de Bolonha. Um modelo tecnicista, pragmático de formação e uma avaliação ranqueadora. Creio que ainda temos muito a avançar no nosso país no sentido de desenvolver práticas avaliativas qualitativas e não quantitativas. Avaliações que estivessem orientadas para o desenvolvimento de aspectos como processo e não fim.] (Resposta a questão 01 do Questionário Preliminar).³⁸

Observa-se que foi um único questionário respondido, de modo que não foi possível encontrar respostas contrárias para desenvolver uma análise mais aprofundada. Mas, observa-se que a avaliação é reconhecida, no entanto, a forma como ela acontece é contestada.

Além da avaliação para fins de reconhecimento dos cursos, o SINAES utiliza um índice chamado Conceito Preliminar de Curso (CPC) este índice não foi originalmente previsto no SINAES, (2004), foi criado em 2007 e passou a ser utilizado como mais um critério de qualidade, pois se um curso já reconhecido alcança conceito três no CPC, é dispensado visitas de avaliação e a renovação de reconhecimento é automática, conforme definição da Portaria Normativa nº 04 (2008).

O cálculo do CPC utiliza informações do Censo da Educação Superior³⁹ e do ENADE. Segundo Nota Técnica MEC/INEP nº 29 (2012) seu cálculo é feito a partir dos seguintes elementos: informações de

³⁸ Questões preliminares enviadas por e-mail aos Docentes e Coordenador do curso de Pedagogia Diurno (UFSM): 1- A Avaliação da Educação Superior se constituiu como uma política pública. Qual a importância e os desafios na implementação dessa política? 2- Você conhece os instrumentos do SINAES? O que o SINAES considera para apontar a qualidade de um curso? E para você o que é um curso de qualidade? 3- O curso participa do ENADE. Qual a importância do ENADE para o curso e para o acadêmico?

³⁹Censo Superior respondido por todas as Instituições de Educação Superior anualmente. Recuperado em Junho, 14, 2013. De: <http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

infraestrutura, recursos didático-pedagógicos (calculado por meio de insumos adquiridos de questões respondidas pelos alunos no questionário do ENADE) corpo docente (através da informação da titulação dos docentes obtida no Censo da Educação Superior); desempenho dos estudantes concluintes no ENADE; resultados do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD).

Os insumos são obtidos através das questões respondidas pelos alunos que realizam o ENADE, este exame avalia o desempenho dos estudantes ao final do seu curso. Originalmente, os alunos realizavam este exame duas vezes: como ingressantes e como concluintes, mas com a republicação da Portaria Normativa nº 40 (2010), os alunos passaram a realizá-lo exclusivamente como concluintes. Dessa forma, o cálculo do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD), que antes considerava o desempenho do estudante no ENADE como ingressante e concluinte, passou a considerar para a nota do ingressante, insumos calculados a partir do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O que se quer destacar são as questões que o aluno responde e gera insumos para o cálculo do CPC, pois impactam no cálculo deste índice que acaba sendo supervalorizado e gerando *ranqueamento* e comparações pelo público em geral, justamente este *ranqueamento* muito criticado pelos docentes. Que, no entanto, não é a finalidade do Sistema. O SINAES fornece informações, para o público em geral, e para a própria instituição, mas prevê que estes resultados sejam apropriados e trabalhados internamente dentro das instituições, o que muitas vezes não ocorre, porque estes resultados não são considerados significativos para os próprios cursos.

No Quadro 2: Questões do ENADE que influenciam no cálculo do CPC apresentamos as questões respondidas pelos alunos, no questionário do estudante no ENADE, que impactam no cálculo do CPC

Questão geradora da nota de infraestrutura	Questão geradora da Nota de Organização Didático-Pedagógica
<p>Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).</p> <p>A) Sim, todos. (1)</p> <p>B) Sim, a maior parte. (1)</p> <p>C) Somente alguns. (0,5)</p> <p>D) Nenhum. (0)</p>	<p>Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?</p> <p>A) Sim, todos os aspectos. (1)</p> <p>B) Sim, a maior parte dos aspectos. (0,5)</p> <p>C) Somente alguns aspectos. (0,5)</p> <p>D) Nenhum dos aspectos. (0)</p> <p>E) Não sei responder. (-)</p>

Quadro 2: Questões do ENADE que influenciam no cálculo do CPC. **Fonte:** Nota Técnica MEC/INEP nº 29 (2012)

A avaliação torna-se cada vez mais complexa e presente no Sistema Nacional de Educação Superior, inclusive entrecruzando resultados de avaliações entre educação básica e educação superior ao utilizar a nota do ENEM também para fins de cálculo do CPC, demonstrando que as avaliações em larga escala aprimoram-se e alcançam mais estudantes no Brasil, da educação básica a superior. Os questionários

preenchidos pelos alunos influenciam a geração de conceito para os cursos de graduação, assim como a nota dos alunos concluintes no ENADE que tem uma participação importante com peso 20% no cálculo do CPC segundo Nota Técnica MEC/INEP nº 29 (2012). Ao se divulgar índices como o CPC, seguidamente a mídia notícia tais desempenhos possibilitando as comparações entre as instituições.

Diante da complexidade e valorização de resultados quantitativos conclui-se que os índices demonstram o que SINAES considera como qualidade: titulação de professores, infraestrutura mínima, analisados quantitativamente, e o bom desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. Em resumo estes são os principais aspectos medidos para demonstrar a qualidade de um curso. De qualquer forma, quando se tornam públicos, são os números dos índices que se sobressaem, e estas são as informações amplamente divulgadas para a sociedade. Porém, a questão da qualidade social (Sobrinho, 2011) não pode ser refutada. Ao contrário é a qualidade social que irá sobressair em uma avaliação qualitativa e no acompanhamento dos egressos. Conforme participação do professor:

[Para mim, um curso de qualidade se mede pelo resultado da formação, ou seja, se os graduados saíram melhorados em relação a como entraram no curso, nos aspectos: clareza dos conceitos teóricos do campo profissional no qual irão atuar; capacidade de atuar no campo da prática profissional com bom desempenho e responsabilidade; capacidade de fazer uma leitura de mundo ampliada (responsabilidade social, ambiental e política além da profissional). Conseguiram superar o senso comum.] (Parte da resposta questão 2 do Questionário Preliminar).

Como já apontado, qualidade pode ter sentidos e significados diferentes, e ambos os sentidos social e de mercado, estão presentes e influenciam o trabalho docente. Abaixo se procurou analisar as relações qualidade e trabalho docente.

Qualidade e Trabalho docente

A educação de modo geral vive um processo complexo em que cada vez mais há uma responsabilização e pressão sobre o docente no exercício do seu trabalho, de forma direta ou indiretamente nas relações instituição e sociedade.

Vamos mencionar, finalmente, que pedimos à educação que cumpra objetivos distintos, às vezes contraditórios: desenvolver a pessoa, formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidade e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social. (Nóvoa, 2009, p.229).

Tantos objetivos e finalidades destinados à educação geram “dilemas da profissão professor” (Nóvoa, 2009, p. 227). Entre estes dilemas Nóvoa (2009) aponta o dilema da comunidade, o dilema da autonomia e o dilema do conhecimento. Mas especialmente quanto ao dilema da autonomia, Nóvoa Apud Nelly Stromquist (2000) apresenta crítica à visão de controle de qualidade como cópia defeituosa de uma visão de empresas privadas em que estes conceitos acabam por circular e difundir-se. Sendo assim, “é inútil considerar a avaliação como uma panacéia para os problemas educativos.” (Nóvoa, 2009, p. 231). E de fato, um processo de avaliação pode apontar informações, mas por si só, não resolve os problemas.

Retomando a reflexão a partir dos possíveis entendimentos de qualidade: qualidade para o mercado e qualidade social, já tendo demonstrado rapidamente o que o SINAES (2004) na perspectiva da avaliação externa, aponta como qualidade, cabe compreender a relação trabalho docente, qualidade e currículo. A

situação do trabalho docente no ensino superior tem sido fortemente influenciada pelos valores da produtividade e da competição, uma vez que, há uma concorrência aos editais de pesquisa de agências financiadoras, há uma cobrança quantitativa em relação a produtividade docente exigindo deste cada vez mais produções, enfim, há todo um cenário da situação do trabalho docente na educação superior brasileira, descrito por Bosi (2007) que confirmam e explicam a competitividade e produtividade crescentes, muitas vezes, sem se perceber, e sem escolher, pois é uma decorrência da situação.

Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo - torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização para mudança desse sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado deita raízes em práticas e valores individualistas cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo. (Bosi , 2007, p.1517).

Superar a lógica da individualidade e da produtividade, sem ficar excluído do sistema, sem ser “improdutivo”, torna-se um desafio para os docentes e para a configuração dos currículos para os cursos de graduação, constituir um curso considerando o “dilema da comunidade” (Nóvoa, 2009, p. 229) e o espaço público que constituiu-se como: “O ‘novo’ espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais.” (Nóvoa, 2009, p. 229). Para tanto é necessária uma formação política e um engajamento na formação dos docentes, desde seu curso de graduação, um currículo bem pensado e bem estruturado, incluindo aí desafios e dilemas da profissão docente.

Neste sentido, o currículo desenvolvido por um curso, embora passe pelas pressões da produtividade precisa superá-la, não ser pensado em termos quantitativos, como um simples conjunto de disciplinas e atividades, mas pensado realmente em relação à qualidade social capaz de produzir. Qualidade social que só possível se de fato o currículo for pensado e desenvolvido para a realidade da qual faz parte, considerando o grupo de docentes, discentes e comunidade a qual pertence.

Como se trata especificamente de um curso de Pedagogia as relações com os sistemas de ensino da Educação Básica e com as escolas da região, são fundamentais e precisam ser valorizadas e constantemente (re) construídas. Enfim, todo o contexto que envolve pensar e fazer um currículo para a formação de professores, tendo em vista que, entre outras definições “o currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e produzida no cotidiano das instituições escolares.” (Pedra, 1997, p. 38). Este currículo depende fortemente do trabalho desenvolvido pelo corpo docente para que se efetive.

Porém, o trabalho docente na educação superior sofreu um desgaste na década de 1990 no Brasil, em que por um período as universidades públicas perderam em expansão de número de matrículas e sofreram uma estagnação e “arrocho orçamentário”, segundo Bosi (2007), tal estagnação resultou no avanço do número de matrículas em instituições privadas. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 1980⁴⁰ do total de 882 instituições, 682 eram de natureza privada, já em 2011⁴¹ de 2.365 instituições, 2.081 eram de natureza privada e a taxa de matrícula em percentuais no mesmo Censo da Educação Superior de

⁴⁰ Censo da Educação Superior: Evolução da Educação Superior – Graduação, p. 3. Recuperado em Janeiro, 08, 2013. De: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>.

⁴¹ Censo da Educação Superior de 2011. Recuperado em Julho, 06, 2013. De: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.

2011 ficou entre 72,2% em instituições privadas e somente 27,8% em instituições públicas. Juntamente com o crescimento das instituições privadas, também o número de professores trabalhando no setor privado é maior com 95,8% de funções docentes em exercício na categoria administrativa privada, seguida de 93,4% na categoria administrativa federal ainda conforme os dados do Censo da Educação Superior 2011.

O Censo da Educação Superior 2011 aponta que quanto ao regime de trabalho, a relação varia muito nas categorias administrativas, enquanto na pública 81,1% dos docentes trabalha em regime de dedicação exclusiva, na privada apenas 25% trabalham em regime de dedicação exclusiva. Nas Universidades é que se concentram o desenvolvimento de Ensino, Pesquisa e Extensão enquanto nas Faculdades e Centros Universitários a prerrogativa é de ensino.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Constituição Federal, 1988, art. 207).

Além disso, no Brasil:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Constituição Federal, 1988, art. 209).

Porém, as Universidades se constituem em sua maioria, públicas⁴², e os docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva nas Universidades desenvolvem em seu tempo de trabalho as funções de ensino, pesquisa e extensão, e são cobrados e avaliados pelo seu desempenho e produtividade.

Há uma pressão constante para aumento quantitativo da produção acadêmica, que representa para o docente “uma assimilação desse padrão de produção” (Bosi 2007, p.1513). Diante desta realidade acadêmica talvez se torne difícil pensar em um currículo voltado para a qualidade social, mais do que, para a qualidade mercadológica. Um currículo em que os tempos de convivência e relação entre professores e alunos sejam valorizados e vivenciados e que as experiências, práticas e reflexões sejam compartilhadas fugindo da lógica do individualismo competitivo.

Porém, embora a lógica competitiva e produtivista esteja forte e vigente, a qualidade social existente nos cursos de educação superior e nos cursos de Pedagogia não é desconsiderada. Os projetos e currículos são também pensados na lógica da qualidade social (Sobrinho, 2011), pensando a educação como valor humano, sinal de desenvolvimento e crescimento, que embora difícil de ser medida (avaliada), é ainda valorizada e considerada fundamental, por muitas pessoas em nossa sociedade que buscam na educação a melhoria da qualidade de vida em sociedade.

Referências

⁴² Conforme Censo da Educação Superior de 2011, em percentuais, 8% das Instituições de Educação Superior são Universidades e 84,7% são Faculdades. Dos 8% de Universidades, 35,4% são públicas enquanto 4,2% são privadas. Já dos 84,7% de Faculdades, 47,5 são públicas, enquanto 89,8 são privadas. Recuperado em 12, julho, 2013 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf

- BARDIN, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Tradução por Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- BOSI, Antônio de Pádua (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523. Recuperado em Junho, 15, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988 (1988). Recuperado em 12, julho, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2012). Recuperado em 13 janeiro, 2013 de <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>.
- Lei n 10.861, de 14 de Abril de 2004(2004). Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 15 de Abril de 2004. Seção I, pp. 3-4. **Brasília - DF**.
- Nota técnica MEC/INEP 29 de 15 de outubro de 2012 (2012). Assunto: Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2011. Recuperado em 15 junho, 2013 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf.
- NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação (2009). In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (Orgs). Tradução de Lucy Magalhães. 3ed. *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 217-233). Petrópolis, RJ: Vozes.
- PEDRA, José Alberto. (1997) *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus.
- POLIDORI, Marlis Morosini (2011). Qualidade e avaliação da educação superior. In LEITE, Denise & BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs). *Inovação e avaliação na universidade*. (pp. 79-104). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Portaria Normativa nº 04, de 5 de agosto 2008 (2008). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 06 de Agosto de 2008. Seção I, p. 19. **Brasília - DF**.
- Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007, republicada em 2010 (2010). Recuperado em 26 agosto, 2012 de <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>.
- Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2010). Recuperado em 15 junho, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article.
- SOBRINHO, José Dias (2011). Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In BARREYRO, Gladys B. & ROTHEN, José C. (Orgs.). *Avaliação da Educação: Diferentes abordagens críticas*. (pp.17-41) São Paulo: Xamã.

A avaliação da aprendizagem na teoria e prática docente de escolas públicas rurais no Município de Matina-Bahia

José Aparecido Alves Pereira⁴³, Paula Leão Magalhães Teixeira⁴⁴, Queles Teixeira de Souza Reis⁴⁵

(Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XII, Guanambi, Bahia. Faculdade Hélio Rocha, Salvador-Bahia)

Resumo

A avaliação da aprendizagem numa linha formativa é elemento fundamental para compreensão dos estágios de aprendizagem dos alunos. No entanto, em meio a diversidade cultural das classes escolares, os conhecimentos teóricos dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem nem sempre são transpostos para a prática educativa. Assim, a avaliação da aprendizagem do aluno nas escolas brasileiras, continua a ser um tema que gera angústia e insegurança no momento de sua realização, e não é diferente nesta região, segundo observações que fazemos em contato com os docentes. Essa inquietação, levou a definir como problema de pesquisa três questões: a) Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas rurais do município de Matina-Bahia? b) Quais os instrumentos avaliativos presentes na prática docente e suas relações com a avaliação dos conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais? c) Qual a relação construída nas escolas rurais entre a teoria e prática no processo da avaliação da aprendizagem?. O objetivo deste estudo foi conhecer a teoria e prática da avaliação da aprendizagem dos docentes para identificar os principais instrumentos avaliativos utilizados na sala de aula e suas relações com as tipologias dos conteúdos. Tratou-se de um estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). O universo da pesquisa foram docentes do primeiro segmento (3º e 4º ano) do Ensino Fundamental de três escolas públicas rurais do município de Matina, região sudoeste do estado da Bahia, Brasil. A amostra foi composta de três docentes de cada instituição, num total de nove docentes que lecionam nesses anos, e os três coordenadores pedagógicos das referidas instituições. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se entrevista e questionário. O tratamento dos dados foi feita por meio de análise de conteúdo (Bardin, 1977). A fundamentação teórica valeu-se das idéias de Esteban (2003), Hadji (2001), Hoffmann (1996; 2000; 2001), Luckesi (2006), Moretto (2005), Perrenoud (1999; 2005), Sant'Anna (1995), Vilas Boas (2008), Vasconcellos (2006), e outros. Este estudo foi relevante para docentes e coordenadores pedagógicos de Matina reverem, suas teorias e práticas, de avaliação da aprendizagem formativa realizadas nas escolas, uma vez que, nenhum estudo desse gênero foi realizado no município.

Palavras-chave: Escola. Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Instrumentos avaliativos.

⁴³ Orientador. Licenciado em Pedagogia/UNEB, Campus XII. Mestre em Educação/FAE/UFMG. Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, Guanambi. Líder do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB).

⁴⁴ Licenciada em Pedagogia/UNEB, Campus XII. Licenciada em Biologia/FTC. Especialista em Coordenação do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar/FACINTER. Especialista em Educação à Distância/UNEB. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Matina-Bahia. Email: paulinha_uneb@hotmail.com

⁴⁵ Licenciada em Administração Financeira/FG. Licenciada em Biologia/FTC. Especialista em Ciências Biológicas/FINOM, e, Educação à Distância/UNEB. Professora da Rede Municipal Ensino de Matina- Bahia. Email: quelis_vic@yahoo.com.br

Introdução

Ao analisar a atual prática da avaliação da aprendizagem verifica-se que esta ocorre através de vários instrumentos que norteiam sua prática nas escolas brasileiras. A avaliação formativa é a referência principal e fundamental no processo de avaliação, visto que esta proporciona ao educador informações essenciais para (re)pensar suas práticas. Por meio da avaliação formativa desenvolve-se a observação, a partir da qual o educador auxilia o educando no processo de ensino-aprendizagem.

Na prática educativa se vê que o professor tem consciência das dificuldades que enfrenta durante o ato de avaliar, no entanto a falta de tempo, a exigência por resultados quantitativos, a rebeldia dos alunos, o acúmulo de carga horária, os baixos salários, entre outros motivos, acabam atropelando a avaliação formativa.

A avaliação da aprendizagem ao longo dos anos vem sempre acompanhada, com sucesso ou fracasso. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o real objetivo do ato de avaliar tendo em vista as amplas dimensões do ser humano. Daí, a pertinência desse estudo, pois, falar sobre avaliação está na moda, todos os professores lêem, discutem ou mesmo já ouviram falar sobre novas formas de avaliação, mas em sua prática ainda está presente modelos tradicionais. Diante disso, na condição de coordenadora e professora da rede pública do município de Matina, surgiu a inquietação de conhecer a realidade da avaliação da aprendizagem na zona rural do município. Assim, levantou-se, as seguintes questões de pesquisa: a) Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas rurais do município de Matina? Quais as dificuldades e limitações dos professores na realização da avaliação da aprendizagem? E qual a relação construída nas escolas rurais entre a teoria e prática no processo da avaliação?

O objetivo deste estudo é investigar a teoria e prática da avaliação da aprendizagem no contexto das escolas públicas de Matina. E ainda, identificar os principais instrumentos avaliativos e dificuldades enfrentadas pelos professores e coordenadores na avaliação da prática educativa. Trata-se, de um estudo de caso numa abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram nove (9) professores e três (3) coordenadores pedagógicos de três (3) escolas públicas de Ensino Fundamental I do município de Matina-Bahia. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada, observação e questionário. A análise dos dados foi feita por meio de análise de conteúdo como base nos referenciais teóricos defendidos por: Esteban (2003), Hadji (2001), Hoffmann (1996; 2000; 2001), Luckesi (2006), Moretto (2005), Perrenoud (1999; 2005), Sant'Anna (1995), Vilas Boas (2008), Vasconcellos (2006), e outros.

Esse estudo será importante para que os professores e coordenadores pedagógicos posicionem-se, pois na teoria todos se dizem construtivistas, sócio-interacionistas quando na sua prática adotam posturas totalmente tradicionalistas. Os resultados dessa pesquisa dará suporte para que haja a mudança, não simplesmente por ter que mudar, mas por ter a consciência de que a transformação é de extrema necessidade para o desenvolvimento do indivíduo, numa sociedade que se tornará mais justa por consequência do seu trabalho.

A Avaliação da Aprendizagem na prática docente: a visão dos professores

A avaliação da aprendizagem⁴⁶ é um elemento didático e pedagógico que contribui para a mediação e diagnóstico dos avanços da classe em termos de aprendizagem, num processo de avaliação formativa. No entanto, para ser um elemento de natureza formativa, o professor se vale de vários instrumentos⁴⁷ para avaliar as diversas competências e habilidades dos alunos, desde aquelas desenvolvidas no meio social, informal e não formal, até aquelas aprendidas na educação formal. Por meio desses instrumentos avaliativos, os professores procuram observar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Mas, nem sempre esses conhecimentos são avaliados, restringe-se, basicamente, aos fatos e conceitos avaliados por meio de testes e provas.

Numa concepção pedagógica, contemporânea, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas, pois agrega o desenvolvimento total do educando. Nessa percepção o professor tem o papel de muita responsabilidade no ato de avaliar, pois é ele quem atua como mediador do ensino e do processo de ensino-aprendizagem, ao materializar políticas macro do sistema educacional. Para tanto, utiliza-se de instrumentos avaliativos voltados para as questões que almeja conhecer e intervir. Essa prática avaliativa do professor está ligada à forma como ele concebe a sociedade, a educação e a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, procurou saber a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores e coordenadores. A concepção de avaliação da aprendizagem dos professores está dentro dos preceitos da avaliação formativa, pois aparecem as funções diagnóstica, qualitativa, continuidade, tomada de decisões. As concepções dos professores Bruna e Gorete, ilustra essa constatação: “Avaliação é um processo ininterrupto que envolve alunos e professores, e significa identificar se o educando está em processo de crescimento e quais níveis de desenvolvimento cognitivo e de conhecimento ele está atingindo no trabalho que esta sendo realizado” (Prof. Bruna).

Na compreensão do professor Gorete a “Avaliação seja considerada como um meio e não como um fim. Pois a avaliação é um meio de verificar se o processo de ensino aprendizagem está ocorrendo de acordo com os objetivos definidos e desenvolvidos”. (Prof. Gorete).

A presença dessas características nas concepções de avaliação dos professores expressam que os mesmos detém bom domínio e boa formação⁴⁸ teórica, passo importante para uma prática avaliativa que contribua com o desenvolvimento da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Para Villas Boas “no Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa” (2008: 39).

⁴⁶ Toma-se, neste estudo a concepção de avaliação da aprendizagem defendida por Vasconcellos (2006: 53), onde diz que a “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas existências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

⁴⁷ Como defende Hoffmann (2007: 68), “instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições, em atas ou outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar”.

⁴⁸ Essa formação dos professores tem fundamento nos cursos de graduação em Pedagogia e especialização lato sensu que cursaram nos últimos dez (10) anos, visto que os primeiros professores graduados chegaram neste município em 1988. Nesta ocasião, todos os professores do município, aproximadamente 120 profissionais, eram formados em nível de Magistério Normal Médio, e apenas três destes estudavam em curso superior de Pedagogia. Em 1988 realizou-se concurso público para professores, sendo contratados 18 profissionais com nível superior. Somente a partir de 2003 é que tem-se, uma maior inserção dos professores da localidade no Ensino Superior, em cursos presenciais e à distância.

Ao reportar às ideias de Black e Wiliam (1998), Villas Boas (2008: 39) argumenta que “a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico’

Para Hadji (2001) a avaliação formativa tem três características básicas: Na primeira a avaliação é informativa, pois ajuda o aluno a aprender e ainda colabora com a regulação das aprendizagens. Na segunda a avaliação informa os envolvidos no processo. Neste caso o professor será informado do andamento do processo, enquanto o aluno saberá de seu percurso para tomar consciência das dificuldades encontradas para tentar saná-las. Na terceira característica, a avaliação tem a função de regulação, tanto para o professor como para o aluno. Nessa função corretiva de suas ações, modifica, se necessário seus dispositivos pedagógicos com o objetivo de obter melhores resultados (Hadji, 2001).

As concepções de Villas Boas (2008) e Hadji (2001), tem muito a ver com as compreensões dos professores entrevistados, pois os elementos de uma avaliação formativa aparecem claramente nos seus discursos. A formação teórica mostra-se forte dentro de um contexto de educação rural⁴⁹.

O nível de formação teórica é importante e tem possibilidades de refletir de forma positiva na prática avaliativa no “chão da escola”. Assim, notou-se, que nesse processo de transposição da teoria para a prática, a prova, trabalho em grupo e individual aparecem como os instrumentos avaliativos que conhecem e utilizam na classe para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. O teste e trabalhos de pesquisa não foram citados por unanimidade, mas aparecem na prática de alguns profissionais.

Na visão da autora, são vários os instrumentos de avaliação que podem ser usados pelos professores nas escolas. Tarefas, testes, produção no caderno, trabalhos diversos, além de outros documentos escolares que são considerados instrumentos de avaliação e acompanhamento da vida estudantil do aluno. O

Diante disso, nota-se que outros instrumentos avaliativos como observação e registro, auto-avaliação e portfólios que contribuem para avaliar outros aspectos da aprendizagem não foram citados. Essa gama de instrumentos ajuda o professor a acompanhar o progresso do aluno durante o ano letivo, além de poder comparar o início das atividades e o final. Uma avaliação formativa tem que ser flexível. Para tanto, é preciso flexibilizar e diversificar os instrumentos avaliativos utilizados. “Se o professor não mudar suas práticas sua avaliação tem poucas chances de ser formativa” (Hadji, 2001: 21).

Segundo Morreto (2005), a avaliação da aprendizagem é feita de formas diversas e com instrumentos variados, no entanto o mais comum deles, em nossa cultura é a prova escrita. Mas o autor não condena os professores e as provas escritas objetivas. Para Morreto (2005: 96) “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.”

Argumenta ainda Morreto (2005: 9), que “não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”. Esse caminho que indica o autor, perpassa pela formação e atitude do

⁴⁹ Embora as instituições pesquisadas localizem-se, em comunidades rurais, não foi propósito deste estudo aprofundar uma discussão sobre o contexto da educação oferecida na zona rural, nem mesmo discutir e diferenciar as categorias escolas rurais e escolas do/no campo, conforme Caldart (2012) e Fernandes (2004), uma vez que buscou-se conhecer a concepção teórica e prática do professor sobre a avaliação da aprendizagem.

sistema, da escola e do professor para irem além dos instrumentos mais antigos presentes nas salas de aula, a prova e o teste. Nesse ressignificar outros instrumentos aparecem e dão outros sentidos ao processo avaliativo.

Assim, as concepções dos autores chamam atenção para a importância dos instrumentos avaliativos, em especial a prova, tão questionada. Isso demonstra que quando a avaliação escrita é usada de forma consciente em favor da aprendizagem e não como ameaça prévia, esse instrumento cumpre um papel formativo no processo de avaliação da aprendizagem. No entanto, o uso limitado de certos instrumentos avaliativos na escola, associa-se também as condições de trabalho dos professores. Como diz Sacristán (1998: 335) “a estereotipação e emprego de algumas formas de avaliar se explica, em parte ao menos, pelo fato de que os procedimentos mais usados são os mais factíveis para os professores/as dentro de suas condições de trabalho”. A concepção e prática de avaliar tem ligação com as condições de existência e trabalho do professor. Daí, a opção, em muitos casos de obter informações sobre o aluno de forma cômoda com provas simples de corrigir (Sacristán, 1998).

A atribuição de conceitos ou notas à leitura, participação em sala, conteúdos no caderno, comportamento em sala de aula, assiduidade, tarefas de casa e participação em projetos foi outra evidência, por parte de alguns professores. Nessa linha, percebe-se sinais de mudanças nos instrumentos de avaliação numa tentativa de minimizar os prejuízos em relação a esta prática pedagógica, visto que estes conhecem muitos instrumentos, mas usam poucos e o principal ainda é a prova.

A atribuição de notas a atividade de rotina na classe configura numa perspectiva de avaliação informal e permanente do processo de aprendizagem, sem destacar essas atividades simplesmente para atribuir notas. Ler, participar, comportar, ser assíduo, fazer as tarefas de casa e estar presente em classe é dever e papel do aluno, por isso é preciso discernir o que configura atividade passível de atribuição de notas e aquelas atribuições rotineiras da classe.

Para Sacristán (1998: 309) “nem toda avaliação que acontece nos ambientes escolares acaba sendo formal e expressamente pautada num julgamento, traduzido numa nota, numa porcentagem, numa palavra ou em algum informe”. Argumenta ainda, que a maioria das avaliações informais que o professor realiza não há atribuição de notas, nem se manifesta verbalmente ou por escrito. As avaliações realizam-se, por meio de observações e apreciações de forma natural no transcorrer da aula (Sacristán, 1998).

Vilas Boas (2008), reforça que a avaliação informal é crucial no processo avaliativo pois ocupa mais tempo do trabalho do professor na escolar que a avaliação formal. Ainda segundo Vilas Boas (2008: 44) “quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajados ou desencorajados”. No entanto, o desconhecimento dos preceitos da avaliação informal, contribui para maior valorização dos procedimentos formais, em especial a prova que se transforma na grande vilã na escola.

Compreende-se, assim que as avaliações informais é elemento significativo no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Nessa linha, a avaliação da aprendizagem não resume-se, aos instrumentos formais realizados, muitas vezes em datas pré-estabelecidas, conhecidas como semana de prova em muitas instituições, pautadas na classificação. A avaliação continua, formal e informal, contribui para

detectar os percalços do caminho e propiciar informações para dialogar com os sujeitos sobre seu caminhar na escola e a postura assumida pelos professores diante da caminhada.

A postura dos professores em classe é outra variável que contribui para a eficiência da avaliação. Nesse sentido, alguns professores reconheceram que assumem uma postura tradicional no momento de aplicar atividades avaliativas, diferente dos momentos de explicação dos conteúdos e de condução da aula, conforme ilustra a voz de uma das professoras pesquisadas: “uso o tradicional, com um pouco de rigorosidade sou muito rígida, mas faço a leitura para o grupo e explico as questões, se permanecer alguma dúvida releio a questão”. (Prof. Elisia).

Outros professores assumiram serem compreensivos diante dos processos formais de avaliação, principalmente as provas escritas. Segundo o depoimento da professora Bruna: “permaneço em silêncio para que o aluno possa por si só usar sua criatividade para resolver o que lhe foi concedida”.

Ao analisar essas respostas pode-se observar que mesmo ao perguntar qual a postura em sala de aula no momento das atividades avaliativas, nota-se aqui que a resposta traz à tona a postura no momento da prova, e não das atividades avaliativas. Ou seja, os professores, em sua maioria, responderam como se estivessem tratando do comportamento docente exclusivamente no momento de aplicação da prova, fato esse que demonstra que a prova é o instrumento avaliativo que está impregnado na mente dos professores. Mesmo conhecendo as teorias e concepções de avaliação, têm para si que esta só se dá efetivamente numa atividade escrita e individual para aferição da nota.

Para Esteban (2003), *“avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento [...]”. Assim, para a conhecer o que o aluno não sabe e indica os caminhos a percorrer para vir a saber.*

Sabe-se que os erros são apresentados como pistas que demonstram como o aluno está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que estão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão destes. Ao questionarmos sobre os critérios utilizados para avaliar os erros e dificuldades apresentadas pelos alunos em suas avaliações, notou-se que todos os professores tem uma visão construtiva do erro e das dificuldades, pois sempre procuram dar um feedback aos alunos quando percebido nas atividades.

Segundo a professora Diva “ao observar um erro procuro comentar com o aluno e ao perceber a dificuldade do mesmo, busco outra forma de trabalhar o conteúdo para que ele entenda”.

Para a professora Itana “costumo trabalhar no coletivo e individual induzindo o próprio aluno a descobrir o que errou e apontar um possível acerto”.

É possível verificar o que os erros dos alunos sobre um determinado conteúdo, norteia o educador a planejar suas atividades de acordo com as dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Ficou visível que nem sempre há critérios definidos e fechados pelos professores na correção das atividades. Nota-se, uma preocupação destes com a correção dos erros, pois consideram as respostas dos alunos, valorizam as diversas formas de resolução para um problema, tenta mostrar os erros como naturais e utiliza-os como

instrumento didático para explanar o conteúdo como forma de trabalhar e avançar no processo de ensino aprendizagem.

Para Luckesi (1998), o erro carece de uso como fonte de virtude na aprendizagem, pois em qualquer necessidade o não-sucesso é o primeiro indicador que não se chegou a solução necessária. Indica, assim, o trampolim para um novo salto onde o erro serve como ponto de partida. Para tanto, necessita-se, reconhecer a origem e a constituição do erro para superá-lo, com benefícios para o crescimento. O erro é visto assim, como suporte para o crescimento, algo dinâmico, caminho para o avanço (Luckesi, 1998).

Na visão de Macedo (1989) o erro e o acerto não são privilégios de quem sabe, mas são caminhos necessários ao conhecimento. O erro em algumas escolas não pode continuar sendo encarado como sinônimo de fracasso, merecendo castigo, mas como instrumento riquíssimo para a compreensão do processo da estruturação do pensamento do aluno, um ser em formação e sua condição de ser em desenvolvimento.

Evidencia-se, que na percepção dos sujeitos da pesquisa e na visão de Luckesi (1998) e Macedo (1989), que o erro é uma fonte que indica os caminhos a seguir para superar os obstáculos do processo. O erro como um instrumento de ação-reflexão-ação, sobre o processo avaliativo, onde o objetivo da avaliação já indica as ações posteriores a serem tomadas, com previsão de tempo e espaço para retomar os conteúdos, quando necessário.

Sobre o objetivo da prova, dificuldades e limitações na sua realização, a maioria dos professores apontou o uso da prova objetiva como meio de verificar a aprendizagem dos alunos. Porém, alguns salientaram que não pode ser uma forma de excluir o aluno, mas ficou claro sinais de supervalorização da prova objetiva como principal instrumento para avaliar a aprendizagem. Algo que não se condena, desde que seja um instrumento avaliativo indicador, ao lado do portfólio, observação e registro, trabalho em grupo, pesquisa, relatórios, debates, dramatizações, e outros, adequados ao nível de cada turma com o fim de contribuir com o acompanhamento

Entre as dificuldades apontadas na realização das avaliações os sujeitos destacaram: incentivar o aluno a estudar para enfrentar os obstáculos; não poder tirar as dúvidas do educando no momento da avaliação; o interesse e a dedicação do aluno; material limitado para pesquisa; falta de internet; acompanhamento da família; o cumprimento do calendário letivo e prova contextualizada. Esses obstáculos relacionam-se, às questões políticas, pedagógicas e de infraestrutura das escolas. Além disso, as questões sociais é outro fator que interfere no desenvolvimento da aprendizagem, pois nem sempre as famílias sentem-se, preparadas para acompanhar o desenvolvimento do filho na escola.

Percebe-se que as dificuldades são muitas e fica clara a necessidade de articulação dos professores, gestores, coordenadores, pais/mães e sistema educacional para superá-las a partir do debate, avaliação coletiva do processo educacional e garantia das condições de materiais e de pessoal para o bom funcionamento da escola. O desenvolvimento de uma avaliação formativa é importante na organização do processo de aprendizagem, mas a mesma por si só não resolverá os problemas da escola. A junção de outros elementos indica maior fortalecimento do currículo e das práticas políticas e pedagógicas, sob o olhar e acompanhamento da avaliação da aprendizagem

Considerações finais

A prática avaliativa na escola brasileira ainda reflete sentimentos de medo, formas de controle, punição e premiação, muitas vezes, sem significado em relação à aprendizagem, reflexos das práticas avaliativas desenvolvidas no contexto histórico da educação. Nessa linha, muitos dos professores que exercem a função docente estiveram imersos no processo formativo de outros tempos e, hoje, encontram obstáculos para superar a concepção tradicional de educação, em especial de avaliação da aprendizagem. No entanto, os docentes apresentam uma visão progressista de uma avaliação formativa sobre a forma de analisar, acompanhar e avaliar a aprendizagem. Mesmo que a prova objetiva e trabalhos sejam os instrumentos mais utilizados, nota-se avanços na sua organização, aplicação e análise dos resultados. Mas aparecem dificuldades na sua concretização principalmente pela ausência de fontes de pesquisa literária biblioteca, acompanhamento da família, avaliação contextualizada e desmotivação dos alunos. Outros instrumentos foram citados, mas aparecem em especial ações avaliativas informais, tais como comportamento, participação e realização de tarefas, nem sempre geradoras de notas.

As concepções de avaliação da aprendizagem dos professores aproximam-se das compreensões teóricas dos principais autores do campo, mas ainda existem dificuldades para transpor a teoria para a prática no “chão das escolas” rurais do município de Matina.

Referências

- Brasil (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Caldart, Roseli Salete (Org) (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Esteban, Maria T.(Org.) (2003). *Escola, Currículo e avaliação*. Série Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, Bernardo Mançano (2004). Diretrizes de uma Caminhada. In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hadji, Charles (2001). *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (2001). *Avaliação: Mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (2000). *Avaliação Mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade*. 18 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (1996). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 7ª ed. Porto Alegre-RS: Mediação.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (1993). *Avaliação mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade.
- Luckesi, Cipriano C (2000). *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

- Luckesi, Cipriano C (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.
- Macedo, Lino (1989). *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moretto, Vasco (2005). *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Perrenoud, Philippe (2000) . *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Sant'anna, Ilza M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.

O jogo de xadrez na escola: um estudo da teoria e prática de uma proposta curricular no município de caculé-bahia⁵⁰

José Aparecido Alves Pereira⁵¹, Cléria Rozane Montalvão Santos⁵², Cristina Aparecida Lima de Azevedo Chiarelli⁵³, Dilma Alves de Souza⁵⁴, Paulo Franklin Gomes Teixeira⁵⁵

Resumo

Este estudo investigou o desenvolvimento da disciplina xadrez no currículo do segundo segmento do Ensino Fundamental de colégios públicos do município de Caculé, sudoeste do estado da Bahia, Brasil. Como problema de pesquisa formulou-se duas questões: a) Como a disciplina xadrez proposta na matriz curricular do Ensino Fundamental (2º segmento) vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Caculé-Bahia? b) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola na implantação do componente curricular xadrez nas turmas de Ensino Fundamental segundo a visão de seus docentes? Tratou-se de um estudo de caso, numa abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). A coleta de dados foi feita por meio de questionário e entrevista semiestruturada, cercada de todos os cuidados éticos. A amostra foi composta por todos os docentes que ministram a disciplina xadrez, um total de sete profissionais, e os dois coordenadores pedagógicos dos cinco colégios municipais que tem o xadrez como disciplina do seu currículo. A análise interpretativa dos dados, como orienta Ricouer (1977), foi fundamentada em Fazenda (1993), Gardner (1994), Japiassu (1976), Moura (2000), Penin (2001), Sá (1996), Silva (2004), Vasconcellos (2002), Zabala (1998) entre outros. Constatou-se que, apesar das dificuldades encontradas na implantação do xadrez como disciplina, há evidências de pontos positivos como o diálogo com a disciplina matemática e história. Verificou-se, dificuldades de transposição da proposta do currículo para o trabalho pedagógico por conta do perfil dos profissionais, carga horária limitada e espaço não adequado para prática do jogo, comprometendo assim, o desenvolvimento satisfatório do jogo em três das cinco instituições pesquisadas. Confirma-se, que a inserção do xadrez na escola como disciplina do currículo foi uma decisão acertada do município, pois a mesma está amparada legalmente na Lei 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas o caminho para uma real mudança na prática educativa e na ação pedagógica dos docentes concentra não só na formação, mas também na melhoria da infraestrutura para a prática enxadrística. Este estudo é pertinente ao campo, uma vez que, a prática enxadrística nos currículos escolares está em ascendência no Brasil com incentivos dos Ministérios do Esporte e da Educação. A compreensão do universo da prática enxadrística na escola propiciou o repensar teórico e metodológico do xadrez da organização curricular do município de Caculé, e serve de fonte de consulta para municípios ou instituições escolares que almejam inserir o xadrez nos seus currículos.

Palavras-chave: Escola. Currículo. Formação docente. Disciplina xadrez.

⁵⁰ Este artigo foi organizado para apresentação no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, grupo temático Trabalho docente, currículo e avaliação, a realizar-se, nos dias 1, 2 e 3 de novembro de 2013 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

⁵¹ Licenciado em Pedagogia/UNEB, Campus XII. Mestre em Educação/FAE/UFMG. Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII. Vinculado ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). E-mail: pereiragbi@yahoo.com.br

⁵² Licenciadas em Pedagogia e Matemática/UNEB, Campus XII. Professoras da Rede Pública. .

⁵³ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil

⁵⁴ Licenciados em Matemática/UNEB, Campus XII. Professores da Rede Pública

⁵⁵ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil

Introdução

Este estudo é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado para conclusão do curso de Licenciatura em Matemática do Programa Especial de Formação de Professores (PROESP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII no município de Guanambi-Bahia/Brasil. O interesse em estudar esse tema nasceu da vivência de um dos autores com professores da rede pública municipal do município de Caculé⁵⁶-Bahia, onde o xadrez compõe o currículo como uma das disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental de cinco Colégios.

O texto apresenta uma avaliação do desenvolvimento da disciplina xadrez na prática escolar de cinco Colégios do município, sendo dois na zona rural e três na zona urbana do município de Caculé, região sudoeste do estado da Bahia/Brasil. Para orientar o estudo, levantou-se duas questões de pesquisa: a) Como a disciplina xadrez proposta na matriz curricular do Ensino Fundamental (2º segmento) vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Caculé-Bahia? b) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola na implantação do componente curricular xadrez nas turmas de Ensino Fundamental segundo a visão de seus regentes?.

Nessa linha, o objetivo do estudo foi analisar o desenvolvimento da disciplina xadrez na teoria e prática do currículo do segundo segmento do Ensino Fundamental das escolas municipais de Caculé-Bahia para conhecer as práticas docentes, conteúdos e dificuldades dos professores no trabalho e articulação do xadrez com as demais disciplinas do currículo.

Este trabalho tratou-se de um estudo de caso, uma vez que, a interpretação desse fenômeno dentro de um contexto particular revela-se muito mais significativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, fez-se a opção pela abordagem qualitativa por entender que “a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 48).

A partir dessa compreensão teórica, foi-se, em busca do termo de anuência da Secretária Municipal de Educação para efetuar o estudo nos colégios da rede que tem o xadrez como disciplina no currículo. Posteriormente, fez-se levantamento dos dados empíricos junto a todos os professores que trabalham com xadrez, um total de sete professores em cinco colégios municipais de Caculé-Bahia⁵⁷. E ainda, utilizou-se dos depoimentos da coordenadora pedagógica responsável pela implantação do xadrez no currículo e o coordenador pedagógico do município atualmente. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se de questionário para levantar um breve perfil dos sujeitos, e entrevista semiestruturada, como orienta Ludke e André (1986).

⁵⁶ Caculé é um município brasileiro do estado da Bahia, distante cerca de 782 km da capital Salvador. Tem uma área de 686 km² localizado na região Sudoeste da Bahia. O município apresenta 22.245 habitantes, população urbana de 56% e 44% rural de acordo com Censo Demográfico do IBGE (2010). A lei estadual nº 1.365, de 14 de agosto de 1919, criou o Município de Caculé, com território desmembrado do de Caetité. O município atualmente tem uma Câmara de Vereadores composta por nove membros. A economia do município tem no comércio e indústria sua principal fonte de renda.

⁵⁷ O município de Caculé conta com dez escolas municipais e cinco colégios, sendo oito instituições na zona urbana e sete na zona rural. O número de alunos, segundo o censo escolar do IBGE (2012), é de 1.359 (mil, trezentos e cinquenta e nove) estudantes que frequentam as escolas nucleadas com do 5º a 9º ano do ensino fundamental, atendidos por 88 professores. O trabalho com a disciplina xadrez é oferecido em cinco Colégios, sendo três instituições na zona urbana e dois na zona rural, respectivamente com 1086 e 260 alunos

A análise dos dados foi feita por meio de interpretação hermenêutica (Ricouer, 1977). Segundo Ricouer “produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho da interpretação” (Ricouer, 1977: 19).

O desenvolvimento deste estudo foi acompanhado de cuidadoso rigor metodológico e científico, ao seguirem os passos e orientações do Conselho de Ética conforme prever a Resolução 196/2003 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde. Assim, todos os sujeitos assinaram os devidos termos de consentimento livre e esclarecido.

Na organização deste artigo, além desta breve introdução apresenta-se, na seção seguinte uma breve discussão teórica, inicial, sobre currículo antes de introduzir a análise interpretativa da disciplina xadrez no currículo, segundo a compreensão de seus professores e coordenadores pedagógicos.

O xadrez no currículo das escolas municipais de Caculé-Bahia: concepções teóricas e análise da prática por seus professores

O currículo na escola expressa os anseios, desejos e vontades de sua comunidade escolar. Por meio do currículo delimita-se os caminhos a seguir no trato político e pedagógico, além de expressar os valores, fundamentos teóricos e metodológicos da prática docente, princípios da gestão escolar, organização dos conteúdos, propostas pedagógicas e outros elementos norteadores das ações da escola. O currículo nas escolas do país ganhou nova tendência a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) número 9394/96, quando garante às escolas a autonomia para construir seus currículos com base na sua realidade social e cultural.

Para Sacristan “o termo currículo provém da palavra *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia do seu progresso pela escolaridade” (2000: 125).

O currículo é assim um elemento que direciona os caminhos a seguir pela instituição escolar e orienta as ações educativas de seus profissionais e alunos. É pensado e organizado por sua comunidade escolar, teoricamente num processo democrática de diálogo. Expressa um modelo de cultura e sociedade.

Sacristan (2000), argumenta ainda, que o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. Para esse autor, o currículo expressa uma prática que reagrupa em torno dele um conjunto de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais as práticas de ensino.

Nesse sentido, o currículo não limita-se, as práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas em classe, mas vai além e considera as diversas relações e contradições mantidas por seus sujeitos na sociedade. O currículo é um conjunto de princípios pensados e organizados pela comunidade escolar em torno dos valores que a escola deseja construir. Não é algo isolado e resultante de um só pensamento, embora em muitas instituições esta seja a regra.

Segundo Santomé (2001) a função do currículo é preparar alunos para serem cidadãos ativos, críticos, solidários e democráticos. Para tanto, a seleção dos conteúdos do currículo, recursos e experiências de ensino e aprendizagem das escolas contribuem com a construção de conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores. As ações educativas propostas no currículo tem a função de reconstruir reflexiva e criticamente a realidade, tomando como ponto de partida as teorias e valores da comunidade. Para tanto, é importante ter atenção aos conteúdos culturais e as estratégias de ensino e aprendizagem para formar pessoas críticas e solidárias que contribuam na reconstrução da realidade (SANTOMÉ, 2001).

Para tanto, a formação docente, envolvimento e compromisso com a materialização da proposta curricular é básica para o alcance dos objetivos que almeja a escola. No entanto, boas propostas curriculares não mudam a realidade sem ações conscientes dos professores, em especial, acompanhados pela coordenação pedagógica da instituição, pois cada profissional traz suas especificidades, sua cultura, suas tramas pessoais e valores que acreditam serem capazes de transformar a realidade da escola. Diante de tantas mudanças culturais no cenário social, o xadrez no currículo aparece como um dos conteúdos que aliados a boas estratégias podem contribuir com a dinâmica da aula, seu desenvolvimento e formação dos alunos.

Na visão de Penin (2001) a cultura está mudando rapidamente e toda escola precisa ser repensada na sua estrutura, gestão, funcionamento, currículo e a aula. Assim, a decisão de inserir o xadrez como disciplina no currículo aproxima desse repensar proposto pela autora. Não que a simples inserção do xadrez traga resultados por si só, mas ao lado de outras disciplinas, incorporadas à identidade da escola.

O xadrez como componente curricular nas escolas públicas brasileiras perpassa por uma tendência crescente devido aos incentivos dos órgãos governamentais e a abertura dada pela legislação educacional seja LDB 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entende-se, que no início de qualquer atividade didática ou proposta de inserção do xadrez no currículo escolar, as dificuldades aparecem com maior nitidez. No entanto, com o passar dos anos formas de superação e aperfeiçoamento da experiência por meio da teoria e prática vem consolidar o trabalho. A caminhada nem sempre é fácil, mesmo com anos de experiência, sua consolidação depende, em grande parte da vontade política dos órgãos governamentais, dos professores, dos gestores, dos alunos, da infraestrutura necessária e valorização das experiências de seus envolvidos.

Embora, sendo um importante instrumento de superação das dificuldades enfrentadas na escola, o xadrez não está sozinho, nem é o único recurso. Ele é apenas mais um aliado a muitas outras práticas docentes que quando desenvolvidas com compromisso, competência e regularidade torna o ambiente escolar mais dinâmico, prazeroso e melhora o ensino e aprendizagem.

O município de Caculé implantou o xadrez como disciplina curricular obrigatória no segundo segmento (5º ao 8º ano) da rede municipal desde o ano de 2005. Isso denota avanços na autonomia do município e no fazer curricular da escola, que busca acompanhar as orientações das propostas curriculares nacionais no sentido de pensar novos conteúdos e práticas em consonância com as demandas que surgem na sociedade a partir das orientações dos Artigos 26, 27 e 32 da Lei 9394/96. Nota-se, que esses artigos procuram trazer para as instituições escolares autonomia para pensar, fazer e desenvolver seus currículos da educação básica. Além da base nacional comum, a parte diversificada a ser proposta pela escola exige que considere as características regionais, locais, culturais, econômica e de seu público alvo. Propõe, assim, o desenvolvimento do desporto educacional e práticas desportivas não-formais como uma de suas

diretrizes. Nesse sentido, o xadrez como componente curricular na rede municipal de Caculé-Bahia, destaca-se, enquanto prática desportiva educacional que contribui com o desenvolvimento do raciocínio lógico, de acordo com o artigo 32 da Lei 9394/96.

Na análise interpretativa dos dados as questões iniciais versaram sobre o processo de implantação, escolha dos professores e a capacitação dos mesmos para ministrarem as aulas de xadrez. A maioria dos sujeitos respondeu que não houve dificuldades no processo de implantação do Xadrez, pois a Secretaria Municipal de Educação dispôs de materiais didáticos necessários e qualificou os professores para trabalharem com o jogo de xadrez. No entanto, a coordenadora pedagógica responsável pela implantação do mesmo nas escolas de Caculé, trouxe outros vieses quando relatou que houve dificuldades no início por conta do perfil dos professores para trabalhar o jogo, pois nem todos os docentes capacitados tinham afinidade para ensinar o xadrez. Na compreensão da coordenadora, a disciplina no início teve um caráter voltado para complementar à carga horária dos professores, não sendo assumida exclusivamente por profissionais da área de Matemática ou Educação física, o mais recomendável. Constatou-se que houve dificuldades na implantação desta Disciplina, pois no início do processo existiu um grau de dificuldades e entraves, mesmo em menor grau, conforme a fala da professora Rosa: “Sim, no início houve um pouco de resistência à disciplina, por não conhecer e saber do seu valor para o desenvolvimento intelectual do educando” (Rosa).

A professora Violeta, coordenadora pedagógica na época da implantação, reafirma a existência de dificuldades no início. Segundo Violeta: “inicialmente o xadrez era visto como jogo, alguns professores que foram capacitados para esta disciplina não se identificaram e os que tiveram maior afinidade acabaram por ficar com matemática e o xadrez acabou sendo como tapa buraco para completar carga horária”.

Nota-se, nas falas dos sujeitos que houve dificuldades iniciais na implantação do xadrez, uma vez que, tratava-se de um jogo recém chegado à escola. Embora a escola dispunha-se de materiais necessários, a visão dos professores para o real valor do jogo foi uma dificuldade visível no início, ou seja, o xadrez não fazia parte da identidade da escola.

O perfil dos professores para trabalhar com o xadrez aparece como importante elemento para o desenvolvimento do currículo e o sucesso do jogo na escola, pois, a identidade da escola é construída pelas diversas concepções e práticas de seus docentes, em especial, e da comunidade escolar.

Na compreensão de Silva (2004: 15-16), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Neste sentido, o xadrez na escola é algo que gradativamente vai se incorporando à sua identidade e conseqüentemente de seus profissionais e alunos por meio de práticas educativas. No entanto, nem sempre propostas que constitui o currículo escolar são materializadas pelos professores na classe. Isso muitas vezes requer tempo e experiência para se materializar no “chão da escola” pública.

No campo metodológico a prática do xadrez desenvolve-se por meio de aulas expositivas, teóricas e práticas, com utilização de apostilas, jogos, trabalhos em grupos, vídeos e músicas. A prática do xadrez acontece de forma dinâmica, visto a necessidade de diversificar os elementos metodológicos, principalmente no início do aprendizado. Na compreensão da coordenadora Violeta neste ano o xadrez não

segue a matriz curricular, a qual propõe que seja ministrada uma aula por semana. Com a introdução da informática na escola, o xadrez vem sendo oferecido alternadamente.

Afirma a professora Violeta que “infelizmente trabalhamos o xadrez intercalado com informática. As turmas são divididas em dois grupos e fazemos revezamentos a cada quinze dias. Desse modo cada turma tem aula a cada quinze dias. Como o tempo é pouco incentivamos os alunos a praticarem fora da escola [...]”.

Esta passagem traz um desafio à comunidade escolar no sentido de garantir uma articulação curricular entre xadrez e informática, com respeito ao direito do aluno de ter a carga horária integral da aula proposta no currículo.

A metodologia principal utilizada nas aulas de xadrez é aula expositiva teórica, acompanhadas de aulas práticas onde os alunos exercitam os movimentos das peças no tabuleiro. Para a professora Crisântemo a metodologia utilizada é “aula expositiva com instruções sobre as regras do jogo. Aula prática com os alunos utilizando o jogo de xadrez e sendo orientados pela professora na realização dos lances. Uso de vídeos com demonstrações de lances. Jogos utilizando tabuleiro”

A relação teoria e prática presente no trato dos conteúdos nem sempre é fruto de planejamento didático coletivo ou específico. Isto deduz-se nas afirmações diversificadas dos sujeitos para o planejamento das aulas de xadrez. Alguns afirmaram planejar suas atividades quinzenalmente, mensalmente, nas atividades complementares (AC), no início do ano letivo ou em casa. No relato da professora Rosa diz: planejo “em casa com o material que tenho em mãos” (Rosa).

“Temos planejamento quinzenal, momento que discutimos atividades para serem realizadas nas aulas de xadrez e demais disciplinas”, diz a professora Crisântemo.

Na compreensão de outra professora, Orquidea, existe um roteiro que segue para orientar o trabalho. “Não há encontro. Primeiramente recebemos uma capacitação por meio de um curso que nos forneceu o material par trabalhar em sala de aula” (Prof.Orquidea)

Essas poucas aproximações nos relatos dos sujeitos sobre a questão do planejamento escolar, levam a compreender que cada instituição tem sua dinâmica de planejamento. Não existe uma coordenação pedagógica que acompanha o pensar, fazer e refletir pedagógico de todos os professores da disciplina.

Para Vasconcelos (2002: 4), “[...] antes de ser uma mera questão técnica, o planejamento é uma questão política, na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc, [...]”. Na visão de Vasconcelos (2002) o planejamento, por conseguinte da prática do professor traz no seu entorno teórico e prático uma visão política de direcionar suas ações em classe em favor das camadas altas, médias ou menos favorecidas da sociedade.

Pensar na complexidade que é o xadrez é pensar na profundidade de sua teoria e prática, reflexo da visão política do professor. Ou seja, o alcance do sucesso com a prática do xadrez depende da forma como é planejada e trabalhada em classe. Sem planejar ou levar muitos dias para pensar o teor das aulas de xadrez dificulta o alcance dos objetivos almejados no currículo da escola ou na proposta curricular nacional.

Moura (2000) salienta que é necessário discutir um planejamento prévio para a aplicação do xadrez de forma pedagógica, a fim de que este venha a ser um instrumento auxiliar no processo de ensino aprendizagem do aluno, tendo claros seus objetivos curriculares.

Reconhece-se, na visão de Vasconcellos (2002) e Moura (2000), a importância do planejamento escolar para o êxito das ações docentes, no entanto não se culpa o professor por essa ação. O planejamento escolar, também perpassa pelas condições da escola e dos poderes constituídos no sentido de garantir a seus profissionais carga horária, acompanhamento pedagógico e valorização profissional.

Ao pensar no planejamento escolar lembra-se da íntima relação com os conteúdos didáticos. Estes conteúdos darão sentido ao planejamento e a prática educativa do professor. Para tanto, os conteúdos de xadrez a serem trabalhados na Disciplina em todas as séries, segundo seus professores são: A história e evolução do xadrez, as peças que o compõe, as regras e fase do jogo. Além disso, a importância do xadrez na escola e o aproveitamento escolar relacionados aos conteúdos como noções algébricas, diagonais, etc.. Nota-se que os conteúdos relatados são adequados à Disciplina, onde evidencia-se que embora o planejamento não seja totalmente realizado em conjunto, os conteúdos trabalhados pelos professores estão em sintonia.

Segundo a professora Tulipa, os conteúdos 5ª série são: “história do xadrez, xadrez, música e matemática, evolução do xadrez, o tabuleiro, a história das peças, as regras do jogo, o xeque, os roques, como dar o xeque-mate em um lance”. Na 6ª série faz uma revisão dos conteúdos ministrados na série anterior. Na 7ª série, segundo a professora Tulipa faz uma “[...] revisão rápida, as fases de uma partida, classificação das jogadas, os casos de empates, como conquistar uma casa. E na 8ª série o mesmo conteúdo” (Prof.Tulipa).

Esses conteúdos são básicos no trabalho com xadrez e estão de acordo aos conhecimentos necessários no desenvolvimento da disciplina conforme Lasker (1999).

Os conteúdos de ensino é o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida (Zabala, 1998). Nesse sentido, os conteúdos teóricos e práticos do jogo de xadrez trabalhados na escola terão uma função social no desenvolvimento dos valores morais e éticos do indivíduo na sociedade. No entanto, nem sempre boas propostas de conteúdos terão o sucesso esperando. O aspecto metodológico é importante fio condutor entre início, meio e fim do trabalho pedagógico, pois muitos professores sentem dificuldades nesse processo.

As dificuldades metodológicas percebidas no trabalho com xadrez perpassam pelas técnicas metodológicas e de infraestrutura para ministrar suas aulas. Os sujeitos afirmaram que algumas dificuldades é a resistência de alguns alunos a não participarem das aulas de xadrez, a falta de capacitação de alguns professores, os tabuleiros insuficientes para o quantitativo de alunos, a carga horária pequena, as aulas de xadrez intercaladas com aulas de informática e a falta de salas apropriadas.

Essa constatação é melhor compreendida naquilo que Zabala (1998: 16-17) denomina de intervenção pedagógica, ou seja, para entendê-la, “[...] exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc.”. E ainda segundo o autor, é no microsistema da aula que os processos educativos se explicam, estreitamente integrados neste sistema e só poderá ser examinado na interação dos elementos que nela intervêm. (Zabala, 1998).

Nessa compreensão, a aula é um conjunto de elementos integrados num microsistema que poderá sofrer influência se um destes elementos não estiverem em sintonia com os objetivos propostos. Nesse processo,

a avaliação do professor e da comunidade escolar sofre o desenvolvimento do currículo aponta os aspectos a serem melhorados no âmbito escolar. Sejam elas, dificuldades de caráter administrativo, pedagógico, financeiro e psicossocial no que se refere ao desenvolvimento do trabalho com xadrez. Estas dificuldades, segundo a maioria dos sujeitos estão presentes desde a fase de implantação do projeto. Assim, oferecem sugestões para melhoria do trabalho. Dentre as sugestões aparecem motivação por parte dos órgãos educacionais, necessidade de salas apropriadas para que haja êxito no trabalho e aumento da carga horária do componente xadrez.

Na compreensão da prof.Margarida, "para melhorar o trabalho com o xadrez, sugere-se que se tenha uma sala exclusiva para as aulas. A mesma deverá ser equipada com quadro, mesas, cadeiras, tabuleiros etc. Para que as aulas sejam realizadas num ambiente de silêncio e apropriado". Afirmar ainda, que "atualmente, o professor tem que se deslocar de sala em sala, com os tabuleiros e demais materiais e além disso os alunos jogam no chão por que as cadeiras são de braço e não dá para utilizar os tabuleiros em cima delas. [...] Seria bom que o xadrez se desvinculasse de informática" (Prof.Margarida).

As sugestões apontadas delineiam o atual desenvolvimento da referida disciplina, a qual procede com certa escassez de materiais pedagógicos e salas inadequadas, carga horária insuficiente e falta de apoio dos órgãos competentes. Ou seja, apresentam os reais entraves ao bom desenvolvimento da disciplina xadrez, vista como positiva por seus professores e pelos pais e mães de alunos. No entanto, não há na maioria dos demais professores de outras disciplinas a valorização devida ao jogo como recurso pedagógico que contribui com a aprendizagem, pois demonstram que o jogo é apenas um passa tempo e preenchimento da carga horária.

A contribuição do xadrez no desenvolvimento do processo educativo, segundo a maioria dos sujeitos é percebida por meio de estratégias usadas no jogo e prazer em jogar, habilidades estas, importantes para o desenvolvimento cognitivo. Auxilia ainda, na integração social, ajuda na aprendizagem de outros conteúdos. Os alunos ficam mais concentrados, respeitosos, esforçados e demonstram uma melhoria em Matemática.

"Quando trabalhei em outra unidade de ensino pude perceber melhoras no comportamento de alguns alunos e até consegui que prestassem mais atenção nas aulas de matemática. Pena que o tempo para a dedicação da prática do xadrez não é suficiente para obter melhores resultados". (Prof. Crisatemo)

Segundo a professora Violeta "percebe-se uma melhoria significativa principalmente na matemática. Os alunos demonstram melhor comportamento disciplinar, mais respeito pelos colegas melhor concentração para resolver atividades, entre tantos outros benefícios."

Gardner (1994: 117) entende que "O xadrez também pode contribuir no desenvolvimento da Inteligência Lógica Matemática, que é a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los".

Mediante as colocações tanto dos sujeitos, quanto a de Gardner nota-se, que são consideráveis as contribuições do xadrez para o processo educativo, pois, o mesmo estimula significativamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e desperta o espírito reflexivo e crítico. E ainda, amplia a capacidade para a tomada de decisões, onde o aluno adquire valores morais, melhora a segurança pessoal

e a autoestima. Além disso, desenvolve a atenção e a capacidade de concentração por meio da ludicidade que proporciona prazer ao educando.

Na avaliação dos professores acerca da escola antes e depois do xadrez como disciplina escolar, por unanimidade afirmaram como positiva e relataram as seguintes melhorias: ampliação dos conhecimentos dos professores, participação dos alunos nos jogos estudantis, maior aprendizagem com destaque para a Matemática e construção de valores humanos.

Na visão da professora Tulipa “o xadrez como modalidade esportiva, como atividade lúdica, melhorou o barulho dos corredores, as brigas entre os alunos. Os que gostam de jogar ficam jogando durante o intervalo”.

O xadrez como disciplina escolar, segundo a visão da professora Margarida, “[...] ampliaram-se os conhecimentos de todos os professores, principalmente os de matemática que foram capacitados, e os alunos. Acredito que o meu município está à frente em relação aos demais por investir no xadrez na escola. Acho que os resultados virão no futuro.”

Percebe-se na avaliação feita pelos envolvidos nesse quesito a evidência de melhorias. Além de maior aproveitamento escolar, o jogo de xadrez auxilia na construção de grande parte do conhecimento do aluno. Sá (1996), afirma que o xadrez “auxilia no desenvolvimento do sentimento de autoconfiança visto que apresenta uma situação na qual os alunos têm a oportunidade de descobrir uma atividade onde podem se destacar e paralelamente progredir em outras disciplinas acadêmicas”.

A última questão centrou-se na articulação interdisciplinar do trabalho do xadrez com outras disciplinas. Aproximadamente cinquenta por cento dos entrevistados responderam não haver articulação com outras disciplinas. “Ainda não. Mas estamos procurando nos aperfeiçoar e desenvolver mais parcerias com os outros professores da escola”, afirma a professora Margarida.

Para a professora Orquídea existe uma articulação entre o xadrez e as disciplinas História e Matemática. “O início das aulas de xadrez existe bastante história e a professora de História auxilia nesse momento com enfoque durante suas aulas no conteúdo de xadrez. Matemática com o estudo dos elementos matemáticos presentes no xadrez, como a geometria do tabuleiro, a probabilidade e chances de jogadas, etc.”.

Percebe-se, que não há uma interconexão aparente entre as disciplinas, embora haja intencionalidade e relações aparentes entre os conteúdos. A história do xadrez aparece dentro da história da antiguidade e idade média. Assim como as formas geométricas estão dentro do tabuleiro de xadrez, e dali extrai elementos que relacionam com alguns conteúdos matemáticos.

Segundo Japiassu (1976) o multi e o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento, intencional ou não, ou seja, módulos disciplinares sem relação ou com algumas relações entre as disciplinas. O pluridisciplinar “[...] visa à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação” (Japiassu, 1976, p.73).

A ausência de interconexões entre o xadrez e as demais disciplinas ou entre as disciplinas entre si, qualquer que seja, é um desafio para superar a compartimentação entre os saberes. Essa superação não depende somente do professor, mas da mudança de mentalidade da sociedade e de suas instituições, principalmente a escola e seus processos formativos.

Para Japiassu, “se os pesquisadores e os educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – formados que foram em instituições onde ainda reina a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização [...]”. (1976: 34).

Na compreensão deste autor, a formação dos professores em instituições conservadoras nas quais ainda prevalece a visão do conhecimento especializado, fracionário e compartimentalizado contribui com a reprodução na escola, dessa visão parcial do conhecimento, isolado sem exercitar as múltiplas interconexões que é capaz. Reconhece-se as dificuldades da escola e de seus professores em lidar com esse paradigma científico conservador que perdura por vários séculos nos diversos continentes. Porém, acredita que a formação dos professores seja um passo importantes nesse diálogo com outras disciplinas.

Embora se acredite que o xadrez pode ser um eixo temático para orientar práticas interdisciplinares, sabe-se que todas as demais disciplinas também são capazes de trazer temas geradores. Isso vai depender do poder de organização e articulação pedagógica da instituição e seus docentes. Mudar a mentalidade dos professores é um passo importante para um pensar interdisciplinar como afirma Fazenda (1993).

Na concepção de Fazenda (1993), o pensar interdisciplinar tem o princípio que não há forma de conhecimento, em si mesma racional, pois todos os tipos de conhecimentos buscam o diálogo com seus diferentes, e deixa-se interpenetrar por eles. Assim, nas instituições pesquisadas a ligação entre os campos específicos do conhecimento já existe, mas deixar-se, interpenetrar por eles é uma dificuldade a ser transposta por toda sociedade, não somente pela escola.

As possibilidades do xadrez nas escolas municipais de Caculé, enquanto ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem e de valores éticos e morais, justifica-se na visão otimista dos profissionais que trabalham com esse jogo pedagógico. Acreditam nos seus benefícios e nas falas dos sujeitos aparece a necessidade de repensar algumas concepções e práticas curriculares, metodológicas e de infraestrutura que cercam o xadrez nesses anos no município de Caculé no Estado da Bahia.

Considerações finais

A construção deste trabalho monográfico possibilitou um olhar investigativo e diferenciado em relação ao Jogo de xadrez no ambiente escolar. Apesar das dificuldades encontradas na implantação em termos de profissionais com o perfil para o ensino do xadrez, materiais, espaço adequado e carga horária das aulas, há evidências de pontos positivos ao longo deste período. O diálogo do xadrez com disciplinas afins em termos de abordagem dos conteúdos, em especial a matemática e história, reforça importância dessa interação e necessidade de ampliação desse diálogo com as demais disciplinas do currículo.

A divisão do horário da disciplina xadrez com informática é contrário ao que está proposto no currículo, visto que o mesmo propõe a carga horária de uma hora aula por semana. Portanto, nesse arrancho deixa-se de atender as exigências mínimas do currículo e dos conteúdos de xadrez. A ausência de espaço, cadeiras, mesas e jogos apropriados para a prática do xadrez reduz suas possibilidades, uma vez que o ambiente para a prática do jogo é importante fator para alcance dos objetivos propostos.

Nos anos iniciais de implantação do jogo, alguns professores não tinham graduação em matemática e trabalhavam o xadrez como disciplina para complementar sua carga horária, sem muitas identificação com a

disciplina. Com isso, limitava-se o raio de ação da prática esportiva, levando algumas instituições a desenvolverem um trabalho melhor em relação a outras.

Atualmente o perfil dos professores, graduados em matemática, contribui para que a prática pedagógica se aproxime em todas as instituições, no entanto, a melhoria do trabalho requer encontros e planejamento específico dos conteúdos pelos professores de xadrez. A metodologia utilizada na teoria e prática pedagógica desses professores mostra-se coerente com as orientações curriculares.

A introdução do xadrez no currículo escolar foi uma ação ousada e acertada do município e está amparado legalmente nos artigos 26, 27 e 32 da Lei 9394/96, e por meio dos PCN. Assim, põe-se, o desafio da Secretaria de Educação e das escolas ousarem utilizando de sua autonomia pedagógica e flexibilidade de seus currículos para ampliarem o campo de ação do xadrez, também para as séries iniciais do Ensino Fundamental em articulação com as demais disciplinas do currículo. As possibilidades do xadrez nas escolas municipais de Caculé, enquanto ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem e de valores éticos e morais, justifica-se na visão otimista dos profissionais que trabalham com esse jogo pedagógico. Acreditam nos seus benefícios, mas há a necessidade de repensar algumas concepções e práticas curriculares e metodológicas que cercaram o xadrez nesses anos.

Este trabalho foi o primeiro a investigar a prática do xadrez no currículo das escolas municipais de Caculé, segundo a visão dos professores e coordenadores. Sugere-se, assim, outros estudos complementares para conhecer a visão dos alunos, pais e professores das demais disciplinas do currículo sobre a prática do xadrez no currículo, no intuito de contribuir com o aperfeiçoamento desta prática na escola. Se do seu desejo e interesse, o poder público pode motivar o desenvolvimento destas pesquisas por estudantes concluintes da graduação ou em nível de pós-graduação, por meio da concessão de bolsas ou outros incentivos.

Espera-se, ao final deste estudo ter respondido as questões de pesquisa que levantou-se, em torno do desenvolvimento do currículo, apresentado sugestões para outras pesquisas sobre o tema e de práticas pedagógicas para superar as dificuldades percebidas no fenômeno. No entanto, ressalta-se a importância da inserção do xadrez como disciplina curricular, ampliando o campo de ação da escola na formação para o exercício consciente da cidadania.

Referências

- Bogdan, Robert.; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto.
- Brasil (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Brasil (1997). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF.
- Fazenda, Ivani (Org.) (1993). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.
- Gardener, Howard (1994). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre.
- Japiassu, Hilton (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago.

- Lasker, Edward (1999). História do xadrez. 2 ed. São Paulo: IBRASA.
- Ludke, Menga; André, Marli E.D.A (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo (2000) A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In KISHIMOTO, Tisuko Morcheda (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 4 ed., São Paulo: Ed.Cortez Editora.
- Penin, Sônia Teresinha de Sousa (2001). Didática e Cultura: O Ensino Comprometido com o Social e a Contemporaneidade. In CASTRO, Amélia Domingues de; e, CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.(Org.). Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira.
- Ricouer, Paul (1977). Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Sá, Antônio Villar Marques de (1996). O Xadrez como disciplina escolar. Universidade de Brasília. Retirado em maio 21, 2012 de <http://www.fexpa.org.br/escolar/down/xadreznascolas.pdf>.
- Sá, Antônio Villar Marques de (2006). Contribuições do Xadrez para o Desenvolvimento Escolar. In Calleros, Carlos. Xadrez: Introdução à Organização e à Arbitragem. 3 ed. Ciência Moderna Ltda.
- Sacristán, J. Gimeno (2000). O Currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.
- Silva, Wilson da (2004). Processos cognitivos no jogo de xadrez. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Pr, Brasil.
- Veiga, Ilma Passos A. (1995). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In Veiga, Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Pimenta, Selma Garrido (2005). O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Zabala, Antoni (1998). A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

A filha do príncipe⁵⁸: A disciplina, a fragmentação do conhecimento e a sua possível queda.

Renata Souza Freitas Danatas Barreto⁵⁹

Resumo

Este texto, dialoga no primeiro momento, com um olhar para a disciplina e sua relação com o currículo, enquanto definidora com poder, por vezes massacrante, dos processos formativos, carregando a metáfora de ser a herdeira do *principatu* (território onde o príncipe é soberano) e sua caricatura de conhecimento. Esse artigo começa considerando a tradição disciplinar e o quanto ela pode fazer nascer "quimeras de saberes", retalhando as (re)construções, (re)elaborações do conhecimento dos atores no processo de aprendizagem e autoria. Encaminha-nos para uma possível "queda" da disciplina, nos direcionando para uma perspectiva epistemológica multirreferencial, como proposta de superação da análise fragmentária de objetos de estudo e conclui apresentando caminhos e descaminhos para com a socialização do conhecimento.

Palavras-chave: Disciplina, Currículo, Multirreferencialidade.

“Prólogo: o nascimento da filha do príncipe”.

*“Princesa, surpresa, você me arrasou,
Serpente, nem sente que me envenenou,
Senhora, e agora, me diga onde eu vou,
Senhora, serpente, princesa”.*
(Caetano Veloso)

A humanidade é marcada por acontecimentos e por forjar os mesmos, sempre regados por contentamentos descontentes, compondo assim a sinfonia da vida. Essas ações são responsáveis em alterar o percurso da nossa sociedade. Com o “nascimento da princesa” não poderia ser diferente; para compreender o presente e perceber o aroma do futuro é imprescindível olharmos por cima dos ombros e estudar o passado.

Se hoje estamos a vivenciar uma ebulição de problemáticas educacionais que dizem respeito às instituições de ensino superior, escola básica e sociedade e todos os seus ingredientes, destacando-se como os principais: o currículo, a questão disciplinar e a formação. Para nos envolvermos e compreendermos os desdobramentos, consequências do comportamento malcriado (direcionado) da nossa Filha do Príncipe na contemporaneidade é necessário entendermos as suas relações com o Príncipe (o currículo), “Discutir a perspectiva disciplinar como orientação curricular” (MACEDO, 2012, p.33), um ato que segundo:

⁵⁸ Este texto toma por base a metáfora existente no Livro: Currículo campo, conceito e pesquisa do autor Roberto Sidnei de Macedo, quando o mesmo refere-se ao currículo como O Príncipe, Maquiavel. Assim, nos autorizamos a nomear a disciplina como “a Filha” do “Príncipe” (Currículo).

⁵⁹ renatauneb@hotmail.com, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

[...] *Sílvio Gallo (2004, apud MACEDO, 2012 p. 33) argumenta que já no período clássico grego podemos perceber indicativos dessa perspectiva. Já via neste período uma preocupação evidente em construir a formação através da organização dos conteúdos por áreas destinadas [...]*

Pois, a disciplina tece o currículo como uma verdadeira tapeçaria de conhecimentos eleitos e ditos como formativos. Continuando a bordar com esse mesmo fio de ideia podemos encontrar também na antiguidade Greco-Romana

[...] *A partir de Marciano Capella (410-239), uma dupla reorganização: com a denominação de trivium, organizam-se as áreas de gramática, da retórica e da filosofia; com a denominação de quadrivium, organizam-se as áreas da aritmética, da geometria, da astronomia e da música.” (MACEDO, 2012, p.34) [...]*

Nesse momento são propícias algumas reflexões: Se a chama do currículo é feita por disciplinas – saberes formativos – quais saberes são esses? Quem os escolhe? São formativos para quem? Com essas perguntas começamos a tensionar e “preparar o terreno” para o crescimento da princesa, da disciplina.

Para ilustrarmos ainda mais esse cenário é importante tramitarmos na história curricular. Nesse quesito ousamos abordar de maneira (in)finita esse ponto com um poema, construído a partir na leitura do livro “*Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo Tomaz Tadeu da Silva*”:

Currículo vai ao Divã

Sendo assim é importante recordar, pensar, citar.

Desde que nasci, sinto-me assim:

Um tanto racionalizado,

Esperando algum resultado,

Que se possa ser mensurado

E começaram a dizer,

Que estava me tornando crítico pra valer!

Comecei a inverter,

“Os fundamentos” que me fizeram crescer

Cuidadosamente pensando

Rigorosamente especificado

Como produto Fabril

“Xiii, fiquem quietos! Sem nenhum piu!”

Agora estava preocupado para saber,

Quem era esse “Dominante”,

Que antes me paralisava

E era/é bem alienante.

Nesse particular, pude me criar,

Um número considerado de escolas

Escolheram-me para adotar

Um pouco de progressistas não poderiam faltar

Tinha vermelho na minha cor

E “política cultural” nos meus olhos

E tudo isso era graças

Aos grandes estudiosos.

Eficiência e Avaliação

Seguravam (amarravam) as minhas mãos

Pude assim me espalhar

E até no Brasil chegar

Já até me apontaram e gritaram: “*Oculto!*”

Isso eu nem discuto,

Não era teoria, mas o medo dito e “não dito”,

É real e de grande valia.

Década de 60, tempo de renovação e revolução, Era em todo lugar: França, EUA, Inglaterra, Brasil “Aqui, Ali, Acolá”, As revoltadas diárias nasciam por lá.

Dizem que essa tal de Ideologia vive:

“invisíveis” para alguns,

Esquecidas por outros,
Impostas e massacrantes para todos e todas.

Nesse mundo contemporâneo
Lugar-comum é destacar:
As diversidades das formas culturais meu camará
(mas na realidade isso é mais blá blá blá).

É um tanto paradoxal, às vezes passo até mal
Uma “diversidade cultural”
Muitas vezes fabricada
Se tornando um instrumento letal.

“Subjetividade, significação”
Dizem que é o novo progresso para salvação
E no discurso?
Encontrei o meu prumo.

É preciso reconhecer,
Que mais uma vez é necessário: Mexer, tremer...
Para tentar entender isso tudo que sinto, mas
nem sempre explico,
Possa fazer finalmente algum sentido.

Ainda me sinto fragmentado
Por mais que me chamem de multirreferenciado,
Realmente não me sinto interligado
Mas me conte Doutor, qual é o meu caso?

Doutor: É meu amigo, o seu caso é de
CURRÍCULO(S).

Autora: Renata Souza Barreto.

Com essas premissas podemos dizer que estamos a vivenciar “um verdadeiro ataque às lógicas disciplinares que secularmente organizam os *currícula*. Já está claro o quanto a perspectiva disciplinar fragmentou o currículo” (MACEDO, 2012, p. 48), e esse espinho envenenado do excesso do separar para conhecer, começa a disseminar sua toxidade nesse ponto, e contaminar o currículo é contaminar lentamente (ao longo dos anos educacionais) o indivíduo. Assim ficou selada e declarada a antiga e atual relação do *Príncipe* com a herdeira do *pricipatu, sua Filha*.

“Finalmente sou rainha, a ordem é minha”.

Quando uma Rainha ordena, seus súditos imediatamente obedecem, quase nem refletem, agem por instinto, independente do fim. Só se preocupam em responder ao estímulo, ora por estarem incapazes de enxergar dentro de si e por ficarem cegos perante a realidade plebeia que os rodeia, essa que tenta incessante e inutilmente se relacionar com eles. Ora pelo fato de terem se intelectualizado demais e terem construído assim um envoltório, um filtro, para só e somente só escutarem conselhos, afirmações, ordens e diálogos de seus pares. Acreditamos assim, que a *filha do príncipe* foi coroada rainha no provir da história conhecida como: Modernidade Científica.

Com isso é importante salientar “o ‘grande paradigma do Ocidente’, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria” (MORIN, 2002, p 26). Esse paradigma que ainda encontra-se em vigor na atualidade, comanda as instituições de ensino.

O risco que estamos correndo e o efeito que estamos vivendo devido ao excesso negligente do saber em pedaços, é de nos distanciarmos cada vez mais da nossa própria humanidade, “Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana.” (JAPIASSU, 1976, p.14). Ao mesmo tempo, em que essa separação nos proporciona uma expansão no campo do conhecimento, ela sem o devido cuidado sensível, nos aprisiona.

A educação ganhou como ordem impensada da atual Rainha, uma contínua fragmentação, ela encontra-se misturada nessas ações positivistas do conhecimento, se (de)formando, se vestindo de “quimeras de saberes⁶⁰”. Atualmente, a Rainha na sua maturidade, não carrega mais a roupa da disciplina, e sim se veste com o manto da hiperdisciplinarização.

Nesse cenário, nascem (quimeras) hiperespecializadas, consequência natural desse processo, surgindo à necessidade de se adentrar com mais eficácia e assiduidade nos currículos escolares e universitários, “a hiperdisciplinarização e sua proliferação vão se constituir na opção da modernidade científica, no que concerne à organização das formações institucionalizadas” (MACEDO, 2012, p.34), afinal o grande celeiro científico, quintal de testes e experimentos, encontra-se na Educação Básica.

O conhecimento na era hiperdisciplinada torna-se vertical, ditatorial e de castas. A liberdade do pensar perpassa por um grande rigor exclusivamente científico – a sensibilidade (consciência) do todo se perde no caminho – e o conhecimento é servido em “pratos feitos”. Assim fortalezas cada vez mais rígidas são

⁶⁰ Quimera é uma figura mística, que possui como principal característica uma feição híbrida de dois ou mais animais, tem a capacidade de destruição em massa e lançar fogo pelas narinas. É considerada uma fera ou besta mitológica. Na alquimia é a um ser artificial. Quando adotamos o termo “Quimeras de saberes” estamos nos referindo a uma falsa construção de conhecimento, capaz até de provocar marcas eternas.

erguidas, e o verdadeiro significado quando um ser humano se propõe a se debruçar em um estudo é enevoado, perdido, ou seja, a socialização desse trabalho se transforma em pedra fria de isolamento.

Ainda como consequência do pensamento da modernidade científica,

[...] a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico (que só pode ser unificado em níveis de elevada e abstrata formalização), sobretudo nas ciências antropológicas, que têm todos os vícios da sobreespecialização sem ter suas vantagens [...]. (MORIN, 2005, p.119).

Atualmente, a hiperdisciplinarização e suas derivações constituem estruturas fundantes, no que pertence as (de)formações institucionalizadas. No entanto, a diferença entre um remédio e um veneno, encontra-se na sua dosagem, mesmo assim estamos:

[...] num mundo que experimenta tamanho processo de escolarização, nunca tivemos tão expostos às lógicas curriculares, predominantemente fragmentárias. Essa realidade nos diz da responsabilidade do currículo por aquilo que pensamos e fazemos nesta conjuntura histórica [...] (MACEDO, 2012, p.48).

Mas como um cego envaidecido pelo seu ego poderá perceber a significado e importância nessa conjuntura histórica o seu sincero papel? Como se não bastasse esse anos todos vivenciados obedecendo às ordens da Rainha nos trouxeram, quiçá, a mais grave das consequências: o egocentrismo epistemológico e a desumanização da educação.

“Por que ainda não destronamos a rainha?”.

TODO RISCO

A possibilidade de arriscar é que nos faz homens.

Voo perfeito no espaço que criamos.

Ninguém decide sobre os passos que evitamos.

Certeza de que não somos pássaros e que voamos.

Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos.

(Damário Dacruz)

Compreendemos a nossa dificuldade em destronar uma Rainha que possui além de bons servidores, bons progressos. Muito longa, por tanto, essa nossa jornada laboriosa, em questionar incisivamente a hiperdisciplinarização e seus frutos. Algo que tem nos originado tantas possibilidades, a exemplo dessas três vias tecnológicas: aviação espacial, internet ou nanotecnologia. O ousar encontra-se vivo e fumegante nesse enlace. O inabitual, todavia, causa surpresa, por vezes desdém, e em todos os tempos cabe a nós estarmos preparados para batalha... Batalha de ideias e não de pessoas.

A ciência modernista é disciplinar em sua essência, é analítica, linear, matemática, lógico-experimental. A grande contradição é que daí provém suas conquistas - seu maior triunfo são as tecnologias – lineares e eficientes. No entanto, “O excesso de tecnologia, que aparentemente resolveria os problemas humanos, engendrou novos dramas e conflitos comportamentais na rotina degradante, que necessitam ser reexaminados para posterior correção” (FRANCO, 2011, p.16); e esse mal-estar provocado pelo atual paradigma fragmentado é transcrito e vivido para a educação, socialização do conhecimento e suas práxis.

Atualmente, possuímos extraordinários caminhos para a queda, quebra ou no mínimo enfraquecimento do modelo hiperdisciplinarizado instituído. Os principais pensamentos em questão, que se propõem a essa superação, dentre outros, são: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o pensamento complexo e a multirreferencialidade.

A multirreferencialidade, enquanto posição epistemológica, segundo Burnham, nos diz:

[...] esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos “como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador ser poliglota”. E acrescentamos de ter uma postura aberta, conforme explicitamos acima [...] (BURNHAM, 1998, p. 45).

Essa visão ímpar de relacionar-se com o estudo, promove a possibilidade do objeto receber um tratamento múltiplo, um caleidoscópio de interação não por causa de suas características, mas sim pelas experiências, marcas de vidas, de quem interage com ele. O pensamento multirreferencial:

[...] vê a educação como uma função social global perpassando o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade e interessando o tanto ao psicológico, ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador etc., a apreendemos na sua complexidade [...] Ardoino (1990, apud BORBA, 1998 p.15).

Com todas essas exposições a respeito da multirreferencialidade e todas as alternativas metodológicas e epistemológicas que possuímos, poderíamos chegar a um ponto comum de pensamento: a questão da socialização do conhecimento e educação já poderia estar resolvida ou próxima disso.

Se fosse assim, por que sentimos um nó na garganta, um cheiro estranho no ar e uma vontade visceral de alterar o paradigma educacional vigente? Pois, ao longo desse escrito “esquecemos” de nos atentar para um imprescindível fato: Quem cria, alimenta e perpetua o reinado, seja do *Príncipe* ou da *Rainha* somos nós. Suas ações jamais existiram se nós não déssemos autorização, vida e voz a elas. Nesse instante, olhando para o espelho amargo, iremos dissertar a respeito da nossa necessária queda, retomamos as expressões citadas acima: o egocentrismo epistemológico e desumanização na educação.

O espelho que não queremos enxergar, mas é preciso para não perecermos.

*...porque deles não existe uma percepção,
esses elementos, essas visões,
que são como que a parte objetiva do sonho...*

(João Cabral de Melo Neto)

O egocentrismo epistemológico não possui um conceito formado pelos teóricos da educação, mas podemos enxerga-lo perfeitamente nas ações e atitudes diárias de diversos atores sociais, independente do ambiente. O segundo, uma consequência gerada pela hiperdisciplinarização (*Rainha*), a desumanização na educação, cria um sentimento de dignidade abandonada no educando, mesmo que inconsciente, um estado

de sentir-se impossibilitado ou inferiorizado se instala, o esfacelamento das suas possibilidades torna-se notório e suas ações adoecem.

Dessa forma, são elaborados obstáculos visíveis e invisíveis para o real diálogo entre os saberes institucionalizados e saberes outros⁶¹, que transcendem as matrizes curriculares acadêmicas, dos quais os educandos chegam preenchidos e são, posteriormente, despojados a “bem da ciência”. Essas instituições ditam os conhecimentos a serem declarados como formativos, criando uma falsa e massacrante legitimação do conhecimento, decidindo pelo outro qual seria o melhor saber para sua formação:

“Goodson (1997, apud MACEDO, 2012, p.49) considera que a fragmentação, propiciada pela disciplinarização, isola os atores curriculares no espaço de cada disciplina, dificultando o debate mais ampliado sobre os objetivos sociais do ensino e contribuindo para a estabilidade da fragmentação por nós vivenciada como uma maneira predominante de formação”.

Portanto, a ausência da percepção do egocentrismo epistemológico como uma consequência existente na educação, fomenta e alimenta a contínua máquina da fragmentação do conhecimento como possibilidade última e benéfica para a contemporaneidade educacional.

Precisamos reconhecer a existência desse conceito, necessitamos fruir em direção ao nosso espelho, para podermos diluí-lo e, conseqüentemente (posteriormente), elimina-lo das nossas práxis pedagógicas e destronar a Rainha. Acreditamos que esse “desatar de nó” poderá proporcionar uma maior e mais sensível análise das nossas necessidades.

Enfatizamos ainda, que se egocentrismo epistemológico for perpetuado, o mesmo à mordça e contribui para o enfraquecimento das epistemologias que almejam caminhos outros para a educação, formação do ser humano, a exemplo das citadas no decorrer do texto. Com isso essas alternativas epistemológicas não conseguem cumprir seus ideais de maneira mais acurada, significativa e natural para com as esferas educacionais e principalmente para com os diálogos verdadeiros entre a escola, a universidade e sociedade.

É neste ponto de vista que encontramos fundamentos para esse pensamento, inspiração e referência na seguinte reflexão de Edgar Morin:

“o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos” (MORIN, 2002, pág. 41).

Com essas articulações, torna-se imprescindível uma análise, busca reflexiva sobre esse fenômeno egocêntrico; perguntas como: “Pode um especialista experimentar a vida como um todo?” (KRISHNAMURTI, 1994, p.17) precisam ganhar reais notoriedades e problematizar o que se encontra por detrás dessa cortina-especializada, pois a resposta para a essa pergunta reflete-se em: “Assim cativado pelo detalhe, o especialista perde o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele.” (JAPIASSU, 1976, p. 94), com isso o “O homem teima por ignorar-se” (FRANCO, 2011, pág.76) e ignora invariavelmente o outro, continuando assim um “período em que a disjunção entre os problemas éticos e os

61 Entendemos por “saberes outros” os conhecimentos não institucionalizados, por vezes, descartados e menosprezados nessa era fragmentada do conhecimento.

problemas científicos pode se tornar mortal se perdermos nossas vidas humanistas de cidadãos e de homem.” (MORIN, 2005, p. 129).

As alternativas epistemológicas elaboradas até hoje para tentar solucionar os desajustes na educação (o não diálogo entre as instituições e sociedade) são imprescindíveis para tentar curar as indisposições geradas pelo egocentrismo epistemológico. No entanto, se não descobrirmos a *Real* doença estamos fadados a permanecer no ciclo de solucionar sintomas e sinais.

O Ser humano deseja liberdade, a humanidade aspira pela emancipação, mas quem deve caminhar nessa direção é o próprio Ser que a deseja. Quando acreditamos que somos o centro do conhecimento, matamos essas e outras aspirações de autonomia do indivíduo que almeja e necessita caminhar em busca da sua autonomia. Tornamo-nos incapazes de permitir que o outro se constitua e se reconheça nos seus próprios conceitos,

[...] Nesse sentido, podemos falar de uma alienação do humano, prisioneiro de um discurso tanto mais rigoroso quanto mais bem separado da realidade global, pronunciando-se num esplendido isolamento relativamente a ordem das realidades humanas[...] (JAPIASSU, 1976, p.14)

Esse trabalho expõe alguns tropeços-pensamentos de questionamentos que aos poucos ganham forma, cor e cheiro. “Num período de transição e mudança brusca da escala dos valores convencionais” (FRANCO, 2011, pág.75) esse texto encontra-se como uma estrela no firmamento em busca de outras estrelas, para juntas formarem uma constelação, “Afirmo que a mente humana ou a sociedade humana não estão divididas em compartimentos estanques chamados social, político e religioso. Tudo age e reage entre si.” (GANDHI, 1982, p. 75).

Chegar ao fim dessas linhas não significa em hipótese alguma que as ideias se estancaram, no entanto a reflexão precisa ser inspirada de um escrito para outro, arriscando na forma de expressar a educação, pois “o pensamento simplificante se torna a barbárie da ciência. É a barbárie específica de nossa civilização. É a barbárie que hoje se alia a todas as formas históricas e mitologias de barbárie” (MORIN, 2008, p. 468). Assim, assinamos o ponto final dessas falas escritas. Assim, assino o ponto final dessas falas escritas.

A dimensão formativa das práticas de avaliação e registros na educação infantil

Maria Cristina Fontes Amaral⁶²

Resumo

Este trabalho evidencia reflexões com foco nas práticas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil, fruto dos estudos que tenho empreendido em uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação tem por objetivo compreender os significados que adultos (familiares e professores) e crianças atribuem às práticas de avaliação e registros e caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa sendo realizada em uma instituição pública municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais/Brasil. Nesse texto, apresento um recorte dessa pesquisa com o objetivo de ampliar o debate acerca do papel das práticas de avaliação e registro para a formação do professor reflexivo e investigador de seu fazer cotidiano. Isso porque muitas vezes a avaliação é concebida como uma tarefa burocrática e unilateral que desconsidera a participação das crianças e de suas famílias bem como, sua dimensão formativa. Os registros produzidos por professores e crianças são aqui concebidos como artefatos culturais que condensam significados e sentidos uma vez que favorecem a tomada de consciência dos sujeitos, ou seja, o pensar/refletir sobre suas ações. Acreditamos que é através dos modos de conceber e olhar as crianças que os adultos atribuem significados para as produções infantis. Nesse sentido, as análises apresentadas nesse texto fundamentam-se na teoria histórico-cultural de Vigotski concebendo as práticas de avaliação como práticas de linguagem nas quais estão em jogo a produção de significados. Como estratégia metodológica, contempla-se as falas das professoras sobre os registros que realizam das atividades que realizam na escola. Nos diálogos tecidos entre os sujeitos, os portfólios e os relatórios individuais das crianças foram utilizados como instrumentos desencadeadores dos discursos. Foram realizadas conversas com as professoras a fim de compreender de que modo os registros sobre os trabalhos que realizam na escola, afetam suas práticas pedagógicas descortinando possibilidades de reflexão e (re)planejamento. Ressalta-se nesse trabalho a importância do processo avaliativo na educação infantil para a efetivação de uma pedagogia reflexiva, comunicativa e, sobretudo, ética.

Palavras-chaves: educação infantil – avaliação – registros – formação docente

Introdução

Nos últimos anos a educação infantil, devido à sua crescente expansão, vem adquirindo uma identidade própria no cenário educacional brasileiro ocupando as pautas das políticas e das pesquisas que de um modo geral, evidenciam uma maior preocupação com a educação das crianças.

Ao retomarmos a trajetória histórica de constituição da educação infantil veremos que inicialmente, as primeiras instituições, destinavam-se prioritariamente ao cuidado e à higiene das crianças das camadas

⁶² Professora efetiva da rede municipal e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG – Brasil. Bolsista CAPES e integrante do grupo de pesquisa Linguagem, Formação de Professores e Infância – LEFoPI.

sociais mais pobres. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, fruto das lutas pela democratização do ensino é que o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas passou a ser considerado como um direito da criança e dever do Estado (art.7, inciso XXV). Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a educação infantil tornou-se parte do sistema de ensino brasileiro, sendo regulamentada como primeira etapa da educação básica.

Assim, as instituições de educação infantil incorporaram uma perspectiva educativa em detrimento do caráter exclusivamente assistencial que vigorava. Na busca de sua identidade, a educação infantil vem se constituindo como um espaço de ampliação das experiências infantis com intencionalidade educativa, fato que exige de seus profissionais, um olhar atento e sensível às necessidades e especificidades das crianças e suas infâncias.

Partindo desse pressuposto, torna-se oportuno refletir sobre a efetivação da ação docente nas instituições de educação infantil, em especial, sobre as práticas de avaliação e registros que os professores têm desenvolvido em sua atuação com as crianças. Isso porque, se existe uma intencionalidade educativa, deve haver também uma contínua avaliação dos avanços e retrocessos em relação a ela com vistas à propor melhorias na qualidade da educação oferecida.

Neste texto, procuro ampliar o debate acerca das práticas de avaliação e registro na educação infantil refletindo sobre a dimensão formativa dessas práticas, ou seja, como essas ações podem contribuir para a reflexão e investigação do professor sobre o seu fazer cotidiano. Para isso algumas questões apresentam-se relevantes: O registro pedagógico está presente nas práticas dos professores? Os registros se constituem como instrumentos de avaliação que permitem uma análise crítica e um redimensionamento do trabalho docente?

Essas questões constituem parte de um estudo que tenho empreendido em uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. A investigação tem por objetivo compreender os significados que adultos (professores e familiares) e crianças produzem para as práticas de avaliação e registros na educação infantil e caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa.

Na organização do presente texto, inicialmente, procuro tratar da avaliação na educação infantil a fim de evidenciar sua função e justificar sua relevância nessa etapa da escolarização. A seguir, busco refletir sobre a importância dos registros para a reflexão e (re)significação do fazer cotidiano na ação docente considerando esses instrumentos fundamentais na efetivação de uma cultura da avaliação nas instituições de educação infantil. Na sequência, apresento as principais formas de registro presentes na escola na qual desenvolvo a pesquisa evidenciando a função desses registros bem como o papel que podem desempenhar na formação crítica e reflexiva dos professores.

Da avaliação ao acompanhamento: de lá pra cá, o que mudou?

Falar de avaliação na educação infantil não é tarefa fácil pois, em muitas instituições destinadas à educação e cuidado das crianças pequenas, o termo “avaliação” ainda encontra-se fortemente vinculado à ideia de exame, mensuração, comparação, sucessos e fracassos, êxitos e defasagens, e ainda, aos sentimentos de angústia que essa prática pode gerar nos adultos e crianças.

Isso porque ao longo da história de constituição da educação infantil, as práticas avaliativas estiveram fortemente atreladas à psicologia do desenvolvimento, configurando-se como práticas classificatórias que valorizavam as estigmatizações e discriminações entre os sujeitos. De acordo com Bock (2009, p.28) “a psicologia sistematizou o desenvolvimento observado nas crianças e tomou-o como natural.” Esse fato contribuiu para que as crianças fossem classificadas como aptas, saudáveis, competentes, ou não, a partir de um padrão de normalidade estabelecido socialmente. Soares (1989) destaca que a psicologia, partindo de um modelo ideal de comportamento que prevalecia na classe dominante, avaliou e analisou “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso na escola das crianças pobres, detectando suas carências e deficiências.

Naquele contexto, as instituições de educação infantil eram as responsáveis pela superação das diferenças sociais existentes tendo como modelo a criança pertencente à classe social dominante. No Brasil, é nesse cenário, por volta de 1970, que surge a concepção de educação compensatória como uma política para a pré-escola (KRAMER, 2003). O próprio termo “pré-escola” é elucidativo do objetivo almejado nessa primeira etapa da escolarização das crianças: prepará-las para a escola, ou seja, compensá-las de suas carências sociais e culturais, prevenindo futuros problemas de aprendizagem e adaptação submetendo-as, sobretudo, à atividades de socialização.

Sobre esse modelo de educação compensatória, Hoffmann (1996) nos esclarece que a avaliação se configurava pelo preenchimento de uma ficha moldada em uma visão moralista e disciplinadora, que continha uma listagem de comportamentos padronizados nos quais as crianças deveriam se “enquadrar”. Avaliar significava portanto, comparar e classificar a partir de um modelo ideal de criança.

Em seus estudos, Hoffmann (1996) considera ainda que a avaliação na educação infantil sofreu grande influência do modelo seletivo do ensino fundamental. A autora aponta que em suas pesquisas pode constatar inúmeros casos de crianças “reprovadas” na pré-escola, a partir dos resultados de testes que verificavam se elas estavam ou não preparadas para cursarem a primeira série. Este preparo consistia no reconhecimento de letras e números, escrita do nome, exercícios de habilidades motoras, entre outros.

Evidencia-se uma prática avaliativa que tem por base uma noção de prontidão decorrente de uma concepção de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Muitas crianças eram reprovadas por não estarem prontas para serem inseridas nessa etapa posterior da educação.

Se tomarmos ainda hoje esses parâmetros como referência para proceder à avaliação das crianças pequenas, sem dúvidas, podemos ser contrários a essa prática. Entretanto, à medida em que a educação infantil, historicamente, assumiu uma perspectiva educativa, sendo incluída no cenário educacional brasileiro, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, também as práticas avaliativas passaram a ser repensadas.

Distanciando-se de um modelo baseado nos instrumentos classificatórios que se reduziam a informar se a criança estava ou não apta para ingressar no ensino fundamental, chega-se ao acompanhamento do processo vivido pela criança na própria educação infantil, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Seção II, artigo 31: “...a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.” Tal determinação é reafirmada por dois outros documentos: o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009).

No primeiro, são valorizados os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças concebendo a avaliação como prática formativa a ser efetivada através da observação e do registro. Colasanto (2011, p.47), ao realizar uma síntese das orientações sobre a avaliação presente no referido documento, destaca o caráter sistemático, contínuo e formativo dessa prática afirmando que sua função é “avaliar e redirecionar o planejamento das atividades, a escolha do conteúdo”, bem como, “acompanhar a aprendizagem dos alunos, suas conquistas, dificuldades e progressos.”

Considerando que os processos de ensino-aprendizagem não se efetivam linearmente e nem de forma homogênea entre as crianças, o Referencial aponta os critérios de avaliação como elementos que devem servir de subsídios à prática pedagógica possibilitando análises e avanços desses processos.

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), em seu artigo 3º, reforçam o caráter de acompanhamento que a avaliação deve adquirir no contexto da educação infantil destacando que essa prática não visa à promoção para o ensino fundamental.

Reformuladas em 2009, as Diretrizes, se comparadas ao Referencial e à sua primeira publicação no ano de 1999, avançaram no que diz respeito aos processos de avaliação nas instituições de educação infantil, uma vez que apresentaram orientações de caráter mais prático. Destaca-se a valorização da observação não apenas das atividades como também das brincadeiras e interações entre as crianças; a importância da multiplicidade de registros realizados por adultos e crianças, sendo possível dessa forma, refletir e modificar a prática pedagógica, acompanhar e dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como apresentar para as famílias o trabalho da instituição. Além disso, as “novas” Diretrizes incorporam ainda o papel da avaliação nos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, dentre eles a transição entre educação infantil e ensino fundamental.

O documento demarca as especificidades da avaliação na educação infantil e revela a importância desse processo em relação ao ensino fundamental tendo em vista que a avaliação cumpre o importante papel de garantir as continuidades entre uma etapa e outra.

Entre o Referencial (1998) e as Diretrizes (1999, 2009) podemos perceber convergências que reforçam as especificidades das práticas avaliativas na educação infantil, ressaltando uma concepção contrária àquelas que apontam para a promoção das crianças às etapas posteriores da escolarização. Observa-se que o foco da avaliação recai sobre os processos de acompanhamento e reflexão acerca do trabalho pedagógico, afastando-se de concepções que se limitam a avaliar o desempenho da criança. Nesse sentido, é função das instituições de educação infantil selecionar procedimentos de avaliação adequados que permitam articular os modos de avaliar à qualidade da educação para a infância.

Considerando esses pressupostos legais podemos afirmar que a avaliação na educação infantil pode se constituir, desde que seja bem feita, como um importante mecanismo que os professores dispõem para desempenharem seu trabalho. Entretanto, embora os referidos documentos tenham evidenciado a função da avaliação na educação infantil, ainda nos deparamos com situações nas quais essa prática se configura como um meio de aferir se uma meta foi ou não atingida, ganhando proporções de julgamentos e sentenças

finais, sem que haja alguma contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento das crianças ou, ofereça subsídios para repensar as práticas pedagógicas.

Muitas vezes o professor atribui à avaliação uma função burocrática, exigida pelo sistema e pelas famílias ou impostas pela escola, com a qual ele atua como mero executor e, em alguns casos, sem saber ao menos o significado dessas determinações. Seu comprometimento com a avaliação da criança em sua integralidade se desvincula de seu compromisso com a educação das mesmas, uma vez que ele não percebe um sentido dessa avaliação para o seu planejamento e para sua formação.

Nesses casos, o que se observa são práticas avaliativas comportamentalistas e classificatórias que se desenvolvem apartadas de reflexões acerca de concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente, de desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, podemos concordar que torna-se “urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos.” (HOFFMANN, 1996, p.13). Trata-se de refletirmos sobre como a avaliação pode favorecer a “a busca pelo entendimento do processo de desenvolvimento infantil e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo”(p.15). Esse deveria ser o significado primeiro da avaliação.

Nas palavras de Zabalza (2006, p.6) “a avaliação é um componente particularmente sensível do edifício curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação. [...] É preciso avaliar, mas é preciso fazê-lo bem.” Para este autor, a cultura da avaliação implica em uma intensa revisão de ideias e práticas oportunizando aos professores uma maior conscientização acerca dos aspectos positivos e negativos de sua atuação docente. Tal revisão efetiva-se mediante uma análise periódica dos registros que devem servir de base para a proposição de melhorias nas ações futuras.

Até aqui falamos sobre a importância da avaliação na educação infantil buscando evidenciar sua função e justificar sua relevância nessa etapa da escolarização. No próximo item, procuro tratar dos registros como elementos fundamentais na efetivação de uma cultura da avaliação nas instituições de educação infantil.

Registros e documentação no processo de constituição profissional docente

No contexto brasileiro, os trabalhos de pesquisa relacionados à avaliação na educação infantil começam a surgir a partir do ano 2000, quatro anos após a publicação da LDB nº 9394/96. Assim, o termo “registros pedagógicos” foi ganhando destaque no contexto acadêmico e nas práticas pedagógicas no campo da educação infantil. Isso porque, como vimos anteriormente, desde a promulgação da referida lei, os registros passaram a se constituir como parte integrante do processo de avaliação do desenvolvimento infantil, fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições e não apenas pelo produto das aprendizagens infantis.

Além disso, para Madalena Freire (1996) os registros pedagógicos podem ser caracterizados como instrumento metodológico docente que possibilita a reflexão sobre a prática, bem como a apropriação da ação. Podemos acrescentar que os registros favorecem o fortalecimento da identidade dos professores, uma vez que ao narrarem e refletirem sobre os próprios saberes e fazeres, tem a possibilidade de confrontarem teoria e prática, assumindo os avanços e retrocessos de sua atuação com vistas a ressignificá-la.

Entendemos que os registros enquanto instrumentos da prática docente, sobretudo na educação infantil, ao assumirem um caráter de documento, configuram-se como elementos de acompanhamento dos processos vividos pelos sujeitos, capazes de auxiliar os educadores na tomada de decisões, e no (re)planejamento das intervenções e atitudes a serem tomadas junto ao grupo. Através dos registros “construímos nossa memória pessoal e coletiva.” (FREIRE, 2008).

Entretanto, para além dessa dimensão de memória dos registros, consideramos destacar sua dimensão formativa visto que, sua importância como documento abrange também perspectivas de reflexão e avaliação acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, através dos registros, podemos recuperar o vivido, questionar e tomar consciência de nossas ações para que reavaliando-as possamos propor transformações. Sobre esse aspecto, Freire (2008, p. 56) afirma que “o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador”.

Nessa mesma direção, Ostetto (2008, p.13) destaca que

Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão.

O exercício do registro favorece o afastamento do educador de suas ações imediatas no seu fazer cotidiano, permitindo-lhe olhar “de fora”, analisar e refletir sobre suas falas e suas ações. Esse exercício de extraposição do olhar, denominado por Bakhtin de olhar exotópico, possibilita ao educador uma maior compreensão das situações vivenciadas, tornando mais evidentes as tensões e contradições presentes nos contextos nos quais atuam.

Para Warschauer (1993) os registros podem se tornar valiosos instrumentos para os professores, embasando suas reflexões sobre o trabalho que desenvolve, visto que “o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WARSCHAUER, 1993, p. 61)

Desse modo, o registro pode ser considerado uma forma de articular o agir permanente dos educadores e a sua sistematização possibilitando a interlocução entre aquilo que se registra e o que é de fato efetivado.

Os registros, produzidos a partir de teorizações sobre a prática pedagógica, se tornam fonte de auto-referência e instrumentos de autonomia intelectual dos educadores, pois neles estão presentes duas dimensões que se complementam num processo de formação: a singularidade do “eu”, do sujeito, do único, em confronto com a pluralidade do grupo, condição básica para a percepção do outro, do coletivo.

As idas e vindas aos registros possibilitam aos educadores tomarem certo distanciamento do que foi realizado para avaliar os interesses e as faltas do grupo no qual atua afim de propor projetos de trabalho que estejam de acordo com os desejos e as especificidades individuais e coletivas. Assim, as consultas periódicas aos registros favorecem a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem e propiciam o desenvolvimento de uma cultura de documentação, uma vez que possibilitam a reflexão e socialização das histórias individuais e dos grupos.

Marques e Almeida (2012), refletindo sobre o sentido e significado da documentação educativa no contexto italiano, a partir de uma incursão na produção bibliográfica de autores italianos, nos esclarece que o termo “documentação pedagógica”, pode ser conceituado em linhas gerais como “sistematização do trabalho

pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 445).

A documentação pode ser considerada práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de formação. (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 446)

No Brasil, em consonância com as concepções italianas, “a expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 94).

A documentação pedagógica, vai se constituindo a partir de uma coleção de registros da memória, da recuperação de episódios e de acontecimentos que emergem no contexto das instituições de educação infantil. Nesse processo de documentar pedagogicamente as práticas, a historicidade do grupo vai sendo tecida por adultos e crianças através das vivências individuais e coletivas.

Por meio da documentação podemos compreender o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como nos constituímos como professores, uma vez que, ao documentar tornamos visíveis nossas concepções acerca das crianças e de suas produções, além de criarmos ao mesmo tempo, um espaço de diálogo com as famílias e com as próprias crianças sobre suas aprendizagens e desenvolvimento.

A documentação torna-se elemento fundamental nos processos de avaliação não apenas individuais, mas sobretudo coletivos, uma vez que essa prática se constrói a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca dos eventos que ocorrem diariamente. Podemos acrescentar que a prática de documentação conjunta entre professores e crianças favorece o desenvolvimento da consciência e a revisão das consequências de seus atos, além de auxiliar na construção de significados compartilhados acerca das situações de aprendizagem em questão.

Por outro lado, a prática de documentação implica em uma tomada de decisão acerca do que documentar, por que, para quem, como fazer, assumindo uma dimensão reflexiva e democrática que amplia a auto-reflexividade pois “trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários” (PARODI, 2001, p. 8 *apud* MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 447).

Por isso, para construirmos uma documentação pedagógica qualificada, torna-se fundamental selecionar instrumentos capazes de nos fornecer dados e subsídios não apenas para acompanharmos o processo de aprendizagem das crianças, como também para redimensionarmos nossas ações frente aos seus sucessos e dificuldades. Nesse sentido, podemos afirmar que esse momento de construção é também um momento de crescimento profissional.

Os registros, quando organizados e bem elaborados, se configuram como documentos que conferem visibilidade ao projeto educativo possibilitando a produção da memória, a elaboração da cultura da instituição, a definição de sua identidade e a avaliação.

Para além da multiplicidade de faces que a documentação pedagógica pode abarcar, tais como, memória, identidade, comunicação, pesquisa, entre outras, nesse trabalho nos interessa reafirmar sua contribuição nos processos de acompanhamento das aprendizagens das crianças e conseqüentemente, na reflexão crítica do professor sobre sua própria prática. No próximo item buscamos evidenciar como essa ação se efetiva na escola pesquisada.

Registros da prática pedagógica

Inicialmente consideramos destacar que as práticas de avaliação, seus instrumentos e processos são concebidos nesse trabalho como fenômenos sociais para os quais os sujeitos atribuem sentidos e significados. Nessa perspectiva, os processos de avaliação se materializam como práticas de linguagem, por meio de diferentes instrumentos/registros (portfólios, fotografias, relatórios, etc.) que medeiam a interação entre sujeito-objeto em determinados contextos históricos e culturais. Nessas práticas de linguagem estão em jogo a produção de significados e, conseqüentemente, a constituição das subjetividades, pois não se trata apenas de formas pelas quais dizemos dos sujeitos, mas, configuram-se também como instrumentos pelos quais os próprios sujeitos dizem sobre si e sobre o mundo.

Dessa forma, os registros pedagógicos elaborados pelas professoras pesquisadas serviram de base para a análise realizada, permitindo a compreensão dos significados que adultos e crianças atribuem a eles, assim como sua função e relevância na formação crítica e reflexiva das docentes.

Em conversa com as professoras durante a realização da primeira fase da pesquisa ficou evidente que os registros pedagógicos, de modo particular aqueles utilizados no processo de avaliação das crianças, estão presentes em suas práticas, materializados principalmente em forma de portfólios coletivos da turma na qual atuam e em relatórios descritivos individuais.

No que se refere aos portfólios, estes são organizados a partir de uma seleção de materiais feita pelas professoras ao final de cada período letivo. De um modo geral, esses portfólios são compostos por uma lista de objetivos referentes ao trabalho desenvolvido, mensagens aos responsáveis, vídeos, e principalmente, coletâneas de fotografias das crianças em momentos de brincadeiras, passeios, realização de atividades e ainda, de suas produções já finalizadas.

Segundo as professoras esses portfólios tem por objetivo apresentar aos familiares o trabalho realizado com as crianças, ou seja, aquilo que foi produzido ao longo de um determinado período. Percebe-se nesses registros uma valorização dos produtos em detrimento dos processos de aprendizagem. Em alguns casos, as atividades parecem fragmentadas e desconexas.

Quanto a esse aspecto, Marques e Almeida (2012, p.448), nos alerta que a documentação pedagógica, não se trata de simples organização dos materiais arquivados, mas sobretudo da realização de um percurso de auto-avaliação “percebendo os aspectos significativos da atividade desenvolvida, a tomada de consciência de elementos não compreendidos, o confronto, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente antes ignorados.”

Ao apresentarem esse material aos familiares, as professoras vão relatando oralmente o processo de desenvolvimento de cada uma das atividades. Esses relatos quanto ao interesse e à participação demonstrados pelas crianças no desenrolar das atividades, resultam de uma observação atenta das

propostas que foram feitas à turma e apontam aspectos priorizados na organização do trabalho pedagógico, entretanto, em sua maioria, não são registrados.

Dessa forma, o processo de construção das práticas se perde com o passar do tempo e a dimensão formativa desse documento é minimizada, uma vez que não há registros de falas das crianças ou reflexões das professoras sobre as atividades desenvolvidas.

Também os relatórios descritivos evidenciam apenas uma apreciação final do desempenho das crianças e nem sempre refletem um acompanhamento de suas conquistas individuais e/ou coletivas. Alguns relatórios privilegiam aspectos relacionados aos comportamentos infantis e às dificuldades das crianças diante dos objetivos definidos para cada período letivo. Em muitos desses registros é possível perceber que as professoras muitas vezes avaliam as crianças tratando-as de modo homogeneizado. Nesses registros é quase inexistente uma análise crítica das professoras acerca do trabalho desenvolvido, com apontamentos dos aspectos que necessitam de redimensionamento.

Destacamos que a observação cuidadosa e a análise crítica se constituem como importantes aprendizagens realizadas no decorrer da carreira docente, alterando-se diante das necessidades e dúvidas sinalizadas, que se diferenciam conforme as situações vivenciadas.

Percebemos que há por parte das professoras grande preocupação em avaliar e registrar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Contudo, esses registros nem sempre são considerados para alimentar o trabalho com novas proposições, pois raramente são consultados. Assim os registros não são utilizados como indicativos para a continuidade do trabalho e dos aspectos que precisam ser redimensionados para que a aprendizagem ocorra com as intervenções necessárias do professor.

Nesse caso, perde-se a dinâmica avaliativa, reflexiva e formativa do trabalho realizado, qual seja a de apresentar indícios para as ações posteriores, tendo em vista os objetivos elencados. Como vimos, tal dinâmica é inerente ao processo de documentação.

Para que os registros se constituam como instrumentos eficazes no processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, é fundamental que eles revelem para além de uma descrição das ações realizadas, as relações tecidas entre essas ações e o contexto no qual se desenvolvem. É preciso levar em consideração sobretudo, quem são as crianças com as quais trabalhamos. Portanto, não basta descrever as ações dos sujeitos de modo isolado dos contextos nos quais essas ações se dão, pois, toda ação, só faz sentido num contexto mais amplo, em determinada situação. De acordo com Bakhtin, para compreender o outro, é preciso cotejarmos texto e contexto.

Assim a compreensão coloca em jogo aquilo que somos como sujeitos, exige posicionamento, relaciona-se às nossas experiências de mundo, aos nossos valores. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que ao avaliar o outro, estamos também nos avaliando, ainda que essa auto-avaliação não se objetive nos registros de nossas ações.

Algumas Considerações

Ao longo desse texto buscamos evidenciar os desafios e possibilidades que as práticas de avaliação na educação infantil remetem à formação do professor reflexivo. Vimos que esses desafios passaram a ocupar as pautas das preocupações de pesquisadores e dos profissionais que atuam nessa etapa da educação

básica a partir da promulgação da LDB (1996) que do ponto de vista legal, abriu espaços para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas.

A partir desse marco legal, os registros tornaram-se instrumentos fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições, devendo valorizar para além dos resultados, todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Isso porque os registros possibilitam a vivência contínua da contradição entre a reflexão, a opção, a tomada de decisão, o planejamento da ação e a avaliação que fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

Diante do desafio de elaborar uma avaliação apropriada, significativa e dinâmica, com ênfase não apenas na criança mas sobretudo, nas situações de aprendizagem propostas, na intencionalidade da ação educativa, redimensiona-se a ética e a responsabilidade dos educadores não apenas com a formação das crianças, como também com sua própria constituição como profissional.

Ao refletir sobre suas ações os educadores têm a possibilidade de aprimorar sua prática diariamente. Nesse exercício cotidiano, sistematizando nos registros seu pensar, ele vai se conscientizando da importância do que faz e desse modo, vai desenvolvendo seu pensar crítico. Segundo Freire (2008), o registro reflexivo desse pensar, concretiza o rever, avaliar, replanejar as ações. O registro articulado à própria prática, como parte do agir permanente, possibilita sistematizar as ações constituindo a interação entre o que se registra e o que se faz.

Desse modo, consideramos que o registro é um instrumento imprescindível para a organização do trabalho docente bem como para a formação crítica dos educadores, embora, em alguns casos eles adquiram apenas uma conotação burocrática, minimizando sua dimensão formativa e reflexiva.

Podemos afirmar que os registros favorecem a constituição de uma sequência infindável de reflexões, decisões, ações e avaliações fundamentais à atuação competente do professor e à memória do grupo, podendo caracterizar-se essencialmente como um espaço de documentação pedagógica e (auto)formação de educadores no exercício de sua profissão.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOCK, Ana Mercês B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio- histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-36.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I,II,III, 1998.

- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. Distrito Federal, 1999.
- COLASANTO, Cristina Aparecida. *O relatório de avaliação na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: All Print, 2011.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- _____. *Educador: educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica*. Revista Diálogo Educacional, v.12, n. 36, 2012, p. 441-458.
- OSTETTO, Luciana. *Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências*. In: _____(Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Os diferentes âmbitos da avaliação*. Pátio Educação Infantil, Ano IV, n. 10, 2006. p. 6-8.

A Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: entre intenções e práticas surgem os seminários integrados

Andrelisa Goulart de Mello; Edenise do Amaral Favarin; Sonia Marli Righi Aita; Rosane Carneiro Sarturi⁶³

Resumo

Este artigo está articulado com o eixo temático: Trabalho Docente, Currículo e Avaliação. O estudo é resultado da integração dos conhecimentos acadêmicos discutidos no Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, com a prática de pesquisa participante realizada juntamente a uma Instituição de Ensino Estadual de Educação Básica localizada na mesma cidade, que desde 2011 está voltada para o estudo da proposta do governo do Estado para a reestruturação do ensino médio com suas coordenadoras pedagógicas, docentes e discentes. O objetivo é: identificar como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas dos primeiros anos do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria. A metodologia de estudo utilizada é quali-quantitativa, do tipo pesquisa participante, observando as intenções curriculares que tem chegado às escolas e seus desdobramentos para a efetivação das práticas escolares e principalmente na realização do trabalho docente na construção das aprendizagens e avaliações preliminares desse tipo de metodologia didática a partir da análise de documentos e bibliografias que permeiam essa problemática. Como sujeitos da pesquisa destacam-se: professores atuantes no ensino médio em 2012 que trabalharam em turmas de primeiros anos com o Seminário Integrado da escola em questão e a equipe diretiva da escola que é a responsável pela gestão e execução destas normativas e suas relações de compartilhamento com a equipe docente e discente. O suporte teórico fundamenta-se nos documentos legais, nos estudos da área da gestão educacional, políticas públicas e do currículo do ensino médio. Conclui-se que os Seminários Integrados incorporaram a pesquisa na prática pedagógica, garantindo a construção de novos conhecimentos, articulando as necessidades locais com as demandas globais e organizaram na prática as orientações prescritas pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Os Seminários Integrados, embora, tenham se constituído em espaços planejados e unificados por professores e alunos, os mesmos não tiveram condições de promover uma maior interdisciplinaridade de forma efetiva, pois foram coordenados por apenas um professor de uma disciplina, geralmente a que tinha sobra na carga horária. A situação demonstra a falta de coerência na organização curricular e a ausência de políticas públicas que fomentem a qualificação e formação continuada dos educadores, decorrente das concepções e posicionamentos preestabelecidos na proposta de reestruturação do ensino médio, a qual não prevê a melhoria da infraestrutura das escolas e dos recursos humanos, com condições de trabalho e remuneração digna para o atendimento da realidade a qual a proposta exige.

Palavras-Chave: Currículo. Ensino Médio. Seminário Integrado. Trabalho Docente.

⁶³ Universidade Federal de Santa Maria

Perspectivas sobre a temática

O trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, vinculado ao projeto intitulado “Interlocações entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria.

Articula-se com o eixo temático: Trabalho Docente, Currículo e Avaliação, o qual está explícito no desenvolvimento deste estudo através das ações, atividades e vivências pedagógicas, relevantes para a problematização da realidade educacional brasileira, especificamente do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e de sua reestruturação curricular para o ensino médio.

As questões referentes a educação básica brasileira no que se refere a etapa final⁶⁴ denominada ensino médio tem sido o foco das tratativas das políticas públicas educacionais. Nos últimos anos evidenciou-se uma estabilidade nas matrículas, com destaques para os altos índices de evasão e reprovação, constata-se que nesse nível de ensino existem alunos com defasagem idade-série.

Em 2011 foram matriculados 8.400,689 jovens adolescentes entre 15 e 17 anos de idade nas instituições de ensino médio⁶⁵ do Brasil, destas 354.509 matrículas correspondem ao universo educacional da Rede Estadual do RS responsável pela maior oferta em relação às Redes Federais, Municipais e Privadas (retirado em maio 08, 2013 de http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacenso_recuperado).

Estes alunos foram distribuídos entre 1.053 escolas, destas 104 para o curso Normal, 156 aos cursos profissionalizantes e 793 para o curso do ensino médio o qual contou com 22.747 professores de um total de 24.763. No Estado este nível de ensino apresentou uma defasagem de idade-série de 30,5%, somada a um índice de 13% de evasão nas turmas de primeiro ano e de uma taxa de 21,7% de reprovação (Rio Grande do Sul, 2011, p. 5).

Esse diagnóstico, fundamentou o surgimento da proposta de reestruturação curricular para este nível de ensino, na tentativa de atender as novas demandas nacionais referentes ao mundo contemporâneo. Dessa forma, as escolas receberam a incumbência de praticar pedagogicamente as alterações e propostas já previamente estabelecidas em nível nacional pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e também por documentos regionais organizados pela Secretaria de Educação de cada Estado.

Por está razão este artigo tem por objetivo identificar como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro ano do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria, que desde 2011 está voltada para o estudo da proposta do governo do Estado para a reestruturação do ensino médio com suas coordenadoras pedagógicas, docentes e discentes. Esta escola que iremos tratar neste artigo será identificada como escola **A**.

A metodologia de estudo utilizada é quali-quantitativo, do tipo pesquisa participante, observando as intenções curriculares que tem chegado às escolas e seus desdobramentos para a efetivação das práticas escolares e principalmente na realização do trabalho docente na construção das aprendizagens e

⁶⁴ No Brasil a organização dos níveis escolares compõe-se de: Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio - e Educação Superior.

⁶⁵ Neste nível de ensino estão incluídas as matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério das Unidades da Federação (Federal, Estadual, Municipal e Privada).

avaliações preliminares desse tipo de metodologia didática a partir da análise de documentos e bibliografias que permeiam essa problemática.

As abordagens teóricas apontadas assumem uma concepção dialética materialista histórica, possibilitando uma maior reflexão da realidade e dos desafios educacionais, integrando as dimensões da pesquisa com os sujeitos e seus contextos. Essa concepção teórica expressa as relações contraditórias e conflitantes, considerando o humano como produtor e detentor de historicidade e subjetividade (Frigotto 2006; Gamboa 2001; Kosik 1976).

Em relação a concepção dialética materialista histórica e a prática de pesquisa considera-se que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 2006, p. 81).

O fundamental nesse processo de transformação pelo autor supracitado é reconhecer que o pesquisador ao realizar suas observações e analisar os fenômenos conseqüentemente estará compartilhando experiências com os seus sujeitos, esta é uma postura que emerge da pesquisa quali-quantitativa do tipo pesquisa participante e que contribui para a modificação da realidade (Severino, 2007).

Trabalhar as relações de investigação entre pesquisador e os sujeitos, nos proporciona uma leitura diferenciada entre a teoria e a prática do trabalho docente. Assim, destacamos como sujeitos da pesquisa professores atuantes no ensino médio em 2012 que trabalharam em turmas de primeiro ano com os Seminários Integrados da escola em questão e a equipe diretiva da escola que é a responsável pela gestão e execução destas normativas e suas relações de compartilhamento com a equipe docente e discente.

O quadro de professores atuantes somou-se a um total de 30 para atender 538 alunos divididos nos turnos tarde e noite distribuídos nos três anos da etapa final, sendo que 265 alunos foram aprovados, 171 reprovados, 11 cancelados, 5 evadidos, e 54 transferidos. Consideramos para esse trabalho apenas as matrículas das turmas de primeiro ano que somou-se a um total de 286, destas 110 alunos foram aprovados, 98 reprovados, 5 cancelados, 40 evadidos, e 34 transferidos.

A pesquisa desenvolveu-se através de anotações nos diários de campo, observações, vivências compartilhadas no cotidiano escolar, durante as reuniões semanais de formação dos docentes e no acompanhamento dos Seminários Integrados do primeiro ano do ensino médio no período de maio a novembro de 2012 (Triviños, 2008).

O presente trabalho descreve inicialmente as questões que envolve a concepção de currículo considerando a reestruturação para o ensino médio. Repensar o currículo, refletir sobre a sua importância e sua utilização dentro da escola possibilita uma maior visibilidade das relações metodológicas e pedagógicas na prática escolar, o currículo “constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 2010, p. 21).

Em seguida abordamos os Seminários Integrados a partir do documento- base da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014⁶⁶

⁶⁶ A proposta de reestruturação para o Ensino Médio no Estado do RS foi intitulada tal qual consta neste parágrafo, organizada a partir de três opções curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino

elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do RS e entregue as escolas para implementação no ano letivo de 2012 com turmas de primeiro ano e progressivamente com as demais. Utilizamos duas perspectivas: primeiro o documento- base como teoria preescrita no que tange os Seminários Integrados e segundo a sistematização destes na prática escolar a partir do trabalho docente.

A problemática central do estudo consiste na questão: como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas dos primeiro ano do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria?

As concepções multifacetadas de currículo

A educação constantemente passa por processos de reflexão e reformulação. Essas questões são evidenciadas em documentos legais que orientam modificações estruturais no *locus* escolar, a mais evidente delas é verificada nos currículos que ao longo do tempo se fortaleceram nos ambientes escolares, se tornando essencial para integrar a teoria com a prática, orientando a sistematização e o planejamento das aulas.

As relações que envolvem o processo histórico de desenvolvimento humano, pautado por características econômicas, políticas, sociais, culturais não são alheias ao sistema educacional, elas fundamentam e orientam, influenciando na criação de novos paradigmas que possam alimentar e adequar o perfil dos educandos para o mercado de trabalho. As mudanças que influenciam e atingem o sistema educacional, exigem adequação institucionalizada aos interesses do mercado na formação de profissionais que estejam cada vez mais preparados e qualificados para as modificações do mundo do trabalho (Libâneo, 2004).

Essa perspectiva do mercado e conseqüentemente do contexto histórico esboça e contribui para a definição e seleção de conteúdos, simplificando o sentido de currículo a listas e programas conteudistas. É pertinente destacar que existe uma falsa definição sobre o que realmente significa o currículo, e este produz uma ampla concepção multifacetada em relação a sua conceitualização (Gimeno Sacristán, 1998).

Segundo o dicionário da língua portuguesa currículo significa “as matérias constante de um curso” é uma palavra de origem latina- *Scurrere*, com significado de correr, refere-se a curso ou carro de corrida (Goodson, 2010, p. 31). Para Gimeno Sacristán (1998, p. 125) o currículo será a carreira e o percurso do educando durante sua escolaridade, “e seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”.

A partir destas reflexões sobre a diversidade dos conceitos muitas instituições escolares desconhecem a amplitude, complexidade e a importância que o currículo ocupa no patamar educacional e principalmente no direcionamento da formação dos seus educandos.

São várias as teorias sobre a epistemologia da palavra currículo, considerando que alguns concebem o currículo como uma mera lista de conteúdos de cada disciplina selecionadas previamente, desconsiderando a relação de aprendizado, outros defendem que é uma forma de organização e de poder, pois são elementos selecionados e transferidos pelo educador. Também existe a ideia tecnicista defendida pelas

Médio. Neste artigo trabalhamos com uma escola pública estadual que está organizada com a opção curricular Ensino Médio Politécnico.

teorias tradicionais de Bobbitt e Taylor que consideram que o currículo e a escola deveriam seguir modelos de organização tais como os de uma empresa. Para Silva (2011, p. 30). “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”.

Silva em sua obra distingue as teorias do currículo separando-as em: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, assim, o autor busca identificar a existência de uma identidade conceitual que permite compreender “o que o currículo faz” (Silva, 2011, p. 30).

Para este autor o currículo assume um significado amplo que vai além das teorias tradicionais, se posicionam entre as teorias críticas e pós-críticas:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2011, p. 150).

Essa definição exposta pelo autor, expressa o sentido e a importância do currículo, evidencia a necessidade de conhecer a realidade e os contextos individuais de cada escola, suas concepções pedagógicas e sua autonomia, refletindo sua forma de organização e construção com trabalhos mais participativos, uma tarefa que envolve as ações e o planejamento individual e coletivo do professor e da escola.

É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de compreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a. Por outro lado, essa perspectiva é uma característica marcante do pensamento curricular mais atual (Gimeno Sacristán, 1998, p. 123).

Neste sentido, a escola e os seus sujeitos são fundamentais para a alteração e reflexão sobre o que o currículo significa, passando a serem de fato os agentes modificadores do processo educacional na teoria e na prática. O envolvimento e comprometimento contribuem significativamente para a legitimação de ações concretas que possibilitam compreender com clareza as articulações didáticas com o contexto social, econômico, cultural, político integrando com o discurso pedagógico (Gimeno Sacristán, 1998).

Está síntese sobre as concepções multifacetadas de currículo destacam apenas algumas fragilidades que podem ser detectadas no cotidiano e na prática escolar e apontam os conflitos epistemológicos que são imprescindíveis na interpretação e na configuração das ações docentes. É deste ponto em diante que podemos identificar como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro ano do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria.

O princípio curricular organizador da proposta do Ensino Médio: uma proposta prescrita

O Governo do Estado do RS, através da Secretaria de Educação (SEC/RS), entre outubro e novembro do ano de 2011, enviou para as coordenadorias de educação um documento- base considerado parte do Plano de Governo para o período 2011 - 2014, organizado a partir dos documentos legais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº 5/2011), aprovado em 5 de maio de 2011 que

apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Além do documento-base elaborado a partir das definições nacionais mencionadas, surge para corroborar as documentações legais regionais o Parecer do Conselho Estadual de Educação/RS nº 310/2012 que aprova o Regimento Escolar para o ensino médio Politécnico, elaborado e enviado pela SEC/RS, para ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual. Tanto o documento-base que apresenta a proposta de reestruturação curricular, quanto o referido Parecer caracterizam suas ações e planejamentos na formulação dos projetos e reformas curriculares, como ações democráticas de gestão.

A partir desta definição refletimos esse conceito, pois como pode ser uma ação democrática de gestão se as escolas da Rede Pública Estadual não foram consultadas sobre a proposta de reestruturação curricular para o ensino médio? Esse documento e Parecer chegaram até as instituições em forma de “pacotes”, termo esse utilizado por Freire, para ele:

[...] não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (Freire, 1995, p. 24).

Essa ressalva feita por Freire detecta a problemática verificada no interior das instituições educacionais, pois as escolas recebem constantemente documentos e propostas que alteram o seu fazer pedagógico, constituindo um campo de permanente debate e de ausente identidade conceituais referentes às suas concepções de formação e organização escolar.

Observa-se na prática educacional uma complexidade em definir e conceituar os termos utilizados verbalmente pelos educadores e teoricamente identificados em textos e documentos que organizam o planejamento diário de suas aulas. O que muitas vezes resulta em senso comum, devido a essa falta de identidade e de referência teórica sistematizada e concisa dos documentos.

Essa ausência de identidade é uma das características que fomentam o fracasso das reformas curriculares no Brasil, para João Ferreira de Oliveira as reformas curriculares têm fracassado no Brasil porque:

Nessas alterações ou reformas curriculares empreendidas na educação brasileira, os professores são tomados quase sempre como recursos e não como agentes ativos do processo, daí o não-compromisso ou a falta de engajamento com a mudança proposta. Os professores não são, pois, concebidos como intelectuais qualificados e capazes de pensar sua própria prática e o currículo que executam, o que explica em parte a opção dos governos por pensar os currículos pela ótica de especialistas nacionais e/ou estrangeiros (Oliveira, 2009, p. 58).

Partindo deste pressuposto em relação à concepção e qualificação do profissional da educação, questionamos a forma de mediação destas propostas em nossas escolas. Percebe-se o quanto essas práticas refletem a concepção de gestão, forjando conceitos e desqualificando o papel do professor como agente construtor e ativo de suas próprias propostas curriculares e principalmente no silenciamento de sua participação na formação de projetos específicos e da autonomia na tomada de decisões.

Dessa forma, enfraquece-se a autonomia pedagógica e condiciona o professor a adaptar-se ao sistema vigente, seguindo orientações previamente estabelecidas, forjando a criação de conceitos a partir de documentos prontos, tipo “pacote” (Freire, 1995, p. 24).

Documentos prescritos como a Proposta Pedagógica do Ensino Médio do RS, manifestam profundas contradições entre intenções e práticas, desqualificam a importância de perceber e (re)conhecer a realidade escolar, apresentam características e perspectivas curriculares embasadas em teorias que são dissociadas do fazer pedagógico.

Para Freire (1995) não se pode negar a prática em nome da teoria, e nem negar a teoria em nome da prática, é preciso que exista uma relação entre ambas e que se faça corretamente o uso das linguagens e dos conceitos e que estes estejam configurados na discussão sobre o currículo e seus elementos estruturantes juntamente com o trabalho docente no interior da escola.

A fragilidade das reformas curriculares consiste na ausência do diálogo e do debate na produção e construção destes documentos entre os sujeitos envolvidos. Além disso, a maioria das intenções de reestruturação curricular parte da lógica capitalista para atender o mercado, qualificando a mão de obra e se isentando de conhecer e acompanhar a implementação destas na prática das instituições.

Assim, muitas propostas se estabelecem no plano das ideias utópicas, e para que se altere esse quadro crítico nas escolas públicas os seus atores sociais precisariam considerar o plano da realidade para que:

[...] se pensassem nas consequências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para a sua implementação real, que formação de professores/ as se requer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso no uso da linguagem (Gimeno Sacristán, 1998, p. 136).

Esta cautela mencionada pelo autor citado ajudaria a evitar o descrédito e a desconfiança dos sujeitos em relação às propostas, também fundamentariam um planejamento efetivo administrativamente como uma política pública de Estado e não de governo.

A maioria dos educadores e educandos temem que essa reestruturação, seja apenas uma proposta de governo com tempo determinado, como bem endossa o documento- base quando em suas páginas iniciais se apresenta como uma proposta de governo para o período de 2011-2014.

Observa-se que estes documentos têm chegado até as nossas escolas como propostas de gestão democrática e não como imposição da SEC/RS. No entanto, essa percepção fica no plano abstrato da teoria, feita através da leitura e interpretação destes documentos. Na prática e no cotidiano acompanhando os professores e a escola em questão, nota-se que a realidade é oposta e que não existem escolhas, a não ser aceitar a proposta enviada. Assim, professores e equipe diretiva se reúnem para discutirem e encontrarem a melhor maneira de mediar à proposta na prática sem comprometer as suas metodologias que já vinham dando certo.

Na documentação prescritiva as orientações são vagas, os conceitos ainda são desconhecidos pelos professores e estes encontram dificuldades em conceituar questões chave como, por exemplo: politécnica, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória, projeto vivencial, entre outros termos que aparecem tanto na proposta de reestruturação curricular quanto no Parecer nº 310/2012 sobre o Regimento Escolar.

No desenvolvimento da proposta evidencia-se a possibilidade de construção coletiva com a comunidade escolar proporcionando uma reflexão crítica sobre a educação do século XXI, a fim de promover um ensino de qualidade e adequado as novas gerações de jovens, articulado com o mundo do trabalho, responsabilidades e integrações com o cotidiano da pesquisa.

No entanto, observando a construção desta proposta na prática escolar, verificamos que as etapas que eram previstas para o envolvimento da sociedade como um todo não ocorreram como foi proposto, o documento-base que chegou nas escolas entre o meses de outubro e novembro não sofreu alterações, ou seja, o documento final apresentado no início do ano letivo de 2012 era o mesmo que foi apresentado para ser debatido e questionado no final de 2011.

Mesmo assim, os professores dialogaram e construíram alternativas para estabelecer as demandas administrativas e burocráticas, modificando e reestruturando o currículo de forma gradativa, implementando as novas sugestões e ideias em turmas do primeiro ano em 2012, e neste ano com as do segundo ano, para em 2014 finalizar o ciclo com os terceiros anos.

Em relação à reestruturação curricular e suas práticas efetivas verificou-se inúmeras tentativas de conciliação do que realmente é necessário para a construção de uma educação de qualidade, superando os desafios do cotidiano no trabalho docente. É importante perceber essas tentativas, interpretá-las para que as mesmas sejam colocadas em amplos debates, proporcionando reflexões dialógicas para que não se tornem apenas políticas simplistas e sem retorno a sociedade, ou seja, que haja uma apropriação e legitimação em relação aos currículos e definições como políticas públicas.

Entre intenções e práticas surgem os Seminários Integrados: uma construção do trabalho docente

No início do ano letivo de 2012 as escolas estaduais/ RS, iniciaram seus trabalhos pedagógicos com os alunos do primeiro ano do ensino médio com o intuito de atender as intenções da Proposta Pedagógica da SEC. A escola pública estadual **A** e seus sujeitos iniciaram suas atividades no mês de fevereiro, os alunos buscavam iniciar a etapa final da educação básica conforme a legislação educacional brasileira.

Cabe destacar que, no ano letivo de 2012, o currículo do primeiro ano sofreu algumas modificações. Dentre elas, a inclusão, na sua matriz curricular, da disciplina do Seminário Integrado, com até três aulas semanais, articulando todas as disciplinas e suas respectivas áreas de conhecimento, estabelecendo dimensões e relações entre: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho.

Neste espaço os alunos tiveram a constituição de atividades escolares mediante a prática no campo da pesquisa de acordo com a demanda local, cabendo à comunidade escolar definir o modo de trabalho que se aproximava do seu contexto. Observou-se que não existem muitos professores dispostos a ministrar o Seminário Integrado, pois, além de possuírem uma formação acadêmica exclusivamente em suas áreas específicas do conhecimento, muitos discursam que não se sentem capacitados para tal trabalho docente.

A formação tradicional, positivista, compartimentalizada, fragmentada em diversas disciplinas e desarticulada com o contexto educacional ainda permeia o cotidiano profissional de muitos educadores. A formação continuada, para os professores da Rede Pública Estadual, tem sido dificultada pela falta de recursos financeiros, seja em forma de subsídio do governo estadual, seja pelos baixos salários dos docentes. A falta de tempo, devido carga horária e o desdobramento do profissional em mais de uma

escola, para poder melhorar a condição econômica, faz com que a formação continuada seja secundarizada e postergada pela maioria dos docentes.

Alguns professores destacam que para construir metodologias didáticas que envolvam a pesquisa seria necessário um espaço de formação no qual seus pressupostos teóricos fossem abordados e relacionados com a prática. As políticas públicas para a formação de professores têm caminhado para isso, porém, na escola muitos professores que atuam a mais tempo na profissão, não tiveram na sua formação inicial subsídios para orientar um trabalho docente que envolva este tipo de metodologia.

Assim, a formação inicial, da maioria desses profissionais, fica distante das discussões teóricas que orientam os princípios básicos da Proposta Pedagógica da SEC/RS, entre eles: a interdisciplinaridade e a politécnica. Conceitos estes, que não pertencem ao universo vocabular e conceitual das propostas dos cursos de formação de professores de um dado momento histórico, do qual participaram estes docentes. Para Heloísa Lück (2010, p. 43) “a interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade”.

Em relação ao conceito de politécnica, Moacir Gadotti a partir das reflexões da obra de Marx considera o trabalho como um processo formativo que elimina o intelectualismo e fomenta a “investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre **educação escolar e extra-escolar**” (1992, p. 53. **Grifo do autor**). Neste sentido, o ensino politécnico sintetiza e estimula o educando a compreender o seu contexto e os instrumentos de produção vinculados aos ideários capitalista.

No entanto, essa questão conceitual sobre a profundidade e complexidade da politécnica é uma lacuna para a maioria dos docentes e discentes que vivenciam na prática essa intenção pedagógica de reestruturação e concepção curricular.

A proposta vagamente exemplifica como se pode trabalhar no cotidiano escolar essa teoria. Fomenta a ideia de diálogo entre as áreas do conhecimento através do uso da interdisciplinariedade, do protagonismo do aluno e do professor, primando não mais pela quantidade e sim pela qualidade da integração dos conteúdos de formação geral e de formação profissional.

Dessa forma, professores, direção e coordenação da escola **A** buscaram compreender melhor a proposta para, a partir daí, pensar a prática pedagógica. A politécnica foi à alternativa encontrada para a adequação das exigências da Proposta da SEC/RS, que parte do princípio educativo do trabalho, com o intuito de compreender intelectualmente as habilidades e exigências do mercado capitalista a fim de unir a reflexão crítica com a prática técnica.

Faz-se também importante considerar que a distância entre o que se vive (prática social) e o que se vê na escola (conhecimento teórico) pode se tornar mais um abismo a ser vencido pelo jovem, dificultando a compreensão e a possível relação entre os conceitos básicos a serem interiorizados na etapa formativa.

Pois:

No plano curricular, se concebemos que o ensino médio articula ciência, cultura e trabalho e se seu caráter é de formação básica, e que, portanto, cabe a ele desenvolver os conceitos básicos das diferentes ciências mediante um modo ou método crítico de pensar a realidade, não há como negar, um processo de

especificidade dos campos científicos e do sentido acumulativo (não linear, mas dialético) destes. (Frigotto, 2004, p. 61-62).

Nesse sentido, uma das grandes preocupações da coordenação pedagógica da escola está voltada para a questão da legitimação, visto que, quem pensa uma Lei, uma teoria, geralmente, não a assume no cotidiano da prática. Logo, quem coloca em prática uma proposta é o responsável pelo sucesso ou fracasso da mesma.

Procurando superar os abismos e legitimar a proposta de trabalho dos Seminários Integrados, surgiu como prática pedagógica o princípio da pesquisa, foi a partir desta metodologia que se elencou as temáticas desenvolvidas nas áreas do conhecimento nos trimestres letivos do corrente ano, pontuando, especificamente, o complexo temático da escola, intitulado: “Educação para uma Cultura de Paz: Repensando a Escola numa Proposta Interdisciplinar”.

A partir desta temática, procurou-se alternativas para desenvolver o trabalho idealizado pela proposta da SEC buscando, no coletivo, produzir as aulas dos Seminários Integrados, vislumbrando a possibilidade de que os alunos pudessem aproveitar dessa proposta para desenvolverem-se integralmente. A partir daí o grupo de professores se reunia a cada nova semana e preparava as aulas dos Seminários Integrados.

Os alunos do primeiro ano participaram de atividades desenvolvidas a partir dos Seminários Integrados e da utilização metodológica da pesquisa científica contextualizada com a realidade coletiva escolar. Elaboraram oficinas e criaram funções de monitoria no recreio do turno da manhã (Ensino Fundamental, anos iniciais) e após a experiência diária, cada grupo definia no seu diário de bordo o que iria se tratar nas aulas durante a semana de trabalho nos Seminários Integrados.

Nessa oportunidade dialogavam sobre os desafios de se conviver em Paz no recreio da escola e criavam alternativas para a convivência pacífica nesse espaço, e a possibilidade de se resolver problemas na cultura da Paz, temática fundamental da escola.

No final do ano letivo professores, alunos e equipe diretiva avaliaram e refletiram sobre o desenvolvimento dos Seminários Integrados. Mesmo considerando a Proposta Pedagógica da SEC/RS um documento prescrito, os envolvidos no processo de (re)construção curricular conseguiram elencar os pontos positivos e negativos vinculados a sistematização da reestruturação.

Um dos pontos positivos foi a questão sobre a superação dos desafios e do desconhecido em relação as práticas dos Seminários Integrados que possibilitou uma maior dimensão do contexto escolar e da integração social dos seus sujeitos, “resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado” (Lück, 2010, p. 44).

A respeito do ponto negativo comum considerou-se que é preciso ampliar a construção dos conceitos de interdisciplinaridade e politécnia, envolvendo coletivamente todas as disciplinas e docentes para a sistematização dos conhecimentos por áreas, apresentando de fato uma visão global do conjunto e do diálogo entre as várias disciplinas, superando a fragmentação do ensino (Lück, 2010; Gimeno Sacristán, 1998).

Conclusão: Um campo em movimento

O currículo representa a historicidade e o contexto de uma determinada instituição, evidencia múltiplas características, e por isso, precisa ser constantemente elástico, processual e coletivo. Considerando estes elementos como princípios básicos estaremos construindo um perfil, um documento que de fato irá refletir a identidade da escola (Gimeno Sacristán, 1998; Silva, 2011; Goodson, 2010).

Assim, a (re)construção dos Seminários Integrados, a relação curricular e suas propostas para a formação cidadã para o mundo do trabalho, baseadas no diálogo e nas discussões que permeiam a legitimidade das políticas públicas no cotidiano escolar precisam se dar cotidianamente no lócus escolar, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos na reestruturação curricular. Não podemos continuar silenciosamente recebendo e praticando propostas prescritas pelos intelectuais “iluminados” (Freire, 1995).

Conclui-se que os Seminários Integrados incorporaram a pesquisa na prática pedagógica, garantindo a construção de novos conhecimentos, articulando as necessidades locais com as demandas globais e organizaram na prática as orientações prescritas pela Secretaria da Educação do RS.

Os Seminários Integrados, embora, tenham se constituído em espaços planejados e unificados por professores e alunos, os mesmos não tiveram condições de promover uma maior interdisciplinaridade de forma efetiva, pois foram coordenados por apenas um professor de uma disciplina, geralmente a que tinha sobra na carga horária.

A situação demonstra a falta de coerência na organização curricular e a ausência de políticas públicas que fomentem a qualificação e formação continuada dos educadores, decorrente das concepções e posicionamentos preestabelecidos na proposta de reestruturação do ensino médio, a qual não prevê a melhoria da infraestrutura das escolas e dos recursos humanos, com condições de trabalho e remuneração digna para o atendimento da realidade a qual a proposta exige.

Faz-se necessário considerar que essa discussão precisa se dar em um campo amplo em movimento contínuo, visto que é urgente e fundamental para que se dê a formação de formadores necessária para os novos tempos, bem como, a possibilidade de formação continuada para a qualificação e atualização do trabalho docente.

Referências

Freire, Paulo (1995). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Frigotto, Gaudêncio (2011). *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In: Frigotto, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século* (pp. 25-54). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Frigotto, Gaudêncio (2006). *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: Fazenda, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 69-90). São Paulo: Cortez.

Frigotto, Gaudêncio (2004). *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In: Novaes, R. e Vannuchi, P. (Orgs.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

- Gadotti, Moacir (1992). *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Gamboa, S. S.; Santos Filho, J. C (2001). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. In: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Artmed. Porto Alegre.
- Goodson, Ivor F. (2010). *Currículo: Teoria e história*. 4.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Kosik, K. (1986). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (2013). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Retirado em março 10, 2013, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.
- Libâneo, José Carlos (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa.
- Lück, Heloísa (2010). *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico- metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, João Ferreira de (2009). Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: Dourado, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e gestão da Educação no Brasil: Novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã.
- Parecer do Conselho Estadual de Educação Rio Grande do Sul- nº 310 (2013). Aprova o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: Diário Oficial. Retirado em março 05, 2013, de <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>.
- Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 5 de 04 de maio de 2011 (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial. Retirado em março 10, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados.
- Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 (2013). Porto Alegre: outubro/novembro de 2011. Retirado em março 20, 2013 de <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>.
- Resolução nº 2 (2013). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial. Retirado em março 10, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados.
- Severino, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2011). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

A Repercussão da Lei n. 11.769 (2008): Concepções acerca da Inserção da Linguagem Musical no Currículo Escolar

Edenise do Amaral Favarin; Andreilisa Goulart de Mello; Rosane Carneiro Sarturi⁶⁷

Resumo

Este artigo estabelece relação com o eixo temático: Trabalho docente, Currículo e Avaliação e apresenta a análise de antecedentes legais, trazendo para a discussão as percepções acerca da linguagem musical no currículo escolar brasileiro, com relevância e pertinência para a área da Educação e dos contextos práticos pedagógicos que envolvem o cotidiano docente. A problematização consiste compreender de que forma se estabeleceram as práticas pedagógicas referente a inserção da linguagem musical no currículo, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo a partir das concepções das professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2012 em duas escolas públicas estaduais na cidade de Santa Maria - Rio Grande do Sul (RS). O estudo é resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo e optou-se pela realização de um estudo comparativo de caso entre duas instituições públicas da rede estadual do município de Santa Maria. Utilizou-se o método de triangulação de dados para compreender as concepções das professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental acerca da inserção da linguagem musical, a partir de múltiplas fontes que corroboraram para o mesmo caso que são: as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, a observação livre e as anotações de campo referentes aos dois cursos de formação continuada, promovidos através da parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e 8ª Coordenadoria Regional de Educação, intitulados: Formação do Grupo Técnico de Apoio a Música na Escola, destinados aos professores. Como sujeitos da pesquisa participaram: oito professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental em 2012. O referencial teórico fundamenta-se nos documentos legais, nos estudos da área de políticas públicas, educação musical, currículo escolar e formação profissional. Verificou-se que a linguagem musical não integrou efetivamente o currículo escolar, mas perpassou pelas práticas educativas das professoras. Em algumas práticas pedagógicas, a linguagem musical encontrou-se como área de conhecimento a partir da sensibilização, percepção e criação musical, e em outras práticas recebeu tratamento funcionalista e utilitário, sendo utilizada de maneira secundária entre as disciplinas escolares como mecanismo de controle, para acalmar as crianças. A inserção da linguagem musical no currículo destas escolas foi vista como periférica no processo de educação escolar, fazendo parte apenas do currículo real e oculto, apesar das professoras enfatizarem em seus discursos a importância da educação musical na formação dos alunos. Constatou-se que existem limitações referentes à legitimação da Lei n. 11769 (2008) nas instituições de educação básica, particularmente no município de Santa Maria, devido a existência de uma lacuna no que refere-se a formação profissional de professores da educação básica.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Linguagem Musical. Formação Profissional. Trabalho Docente.

⁶⁷ Universidade Federal de Santa Maria

Estabelecendo relações com a temática

Este trabalho é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria.

Estabelece relações com o eixo temático: Trabalho Docente, Currículo e Avaliação, o qual encontra-se no desenvolvimento deste estudo através da análise de antecedentes legais, trazendo para a discussão as percepções das professoras acerca da inserção da linguagem musical no currículo escolar brasileiro, tendo em vista a repercussão da Lei n. 11769 (2008) nos contextos práticos pedagógicos, especificamente do Estado do Rio Grande do Sul.

A Lei n. 11769, aprovada no dia 18 de agosto de 2008, alterou o artigo 26 da Lei n. 9394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a ser acrescido do inciso 6º, no qual afirma que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o inciso 2º deste artigo.

Em relação ao inciso 2º, este foi vetado e passou a ser acrescido do artigo 62 em um parágrafo único o qual explicita que o ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área. Uma das justificativas do veto, referem-se a clareza sobre o significado do termo formação específica na área, pois na educação musical existem profissionais desprovidos de formação acadêmica ou oficial que são reconhecidos nacionalmente no Brasil.

Então, foi criada a Lei n. 11769 (2008), a qual inclui a linguagem musical no currículo escolar e entrou em vigor desde a data de sua publicação e os sistemas de ensino tinham três anos letivos para se adequarem às exigências estabelecidas.

Embora sabendo da relevância social que a linguagem musical possui na formação dos cidadãos, ainda são encontradas limitações referentes à legitimação da Lei n. 11769 (2008) nas instituições de educação básica, particularmente no município de Santa Maria.

Em busca de soluções imediatas, governos, secretarias e coordenadorias promovem investimentos em programas de formação de professores e contratações emergenciais de profissionais especialistas na área de Música.

No entanto, ao propor soluções imediatas para a legitimação da Lei n. 11769 (2008), acaba-se deixando uma lacuna no que se refere à formação pedagógico-musical de profissionais que atuam na educação básica, e a escola precisa dar conta da legislação imposta.

Por esta razão, o estudo tem por objetivo compreender de que forma se estabeleceram as práticas pedagógicas referente a inserção da linguagem musical no currículo, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, a partir das concepções das professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2012 em duas escolas públicas estaduais na cidade de Santa Maria. Estas duas escolas serão identificadas neste artigo como escolas A e B.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, mediante Minayo et al. (2012, p. 21).

Neste artigo, enfocam-se princípios teórico/metodológicos a fim de construir o objeto de estudo proposto, a partir da relação entre os saberes teóricos selecionados à temática em evidência, promovendo dessa forma, um processo reflexivo durante o desenvolvimento do mesmo.

Optou-se pela realização de um estudo comparativo de caso nas duas escolas estaduais. Na abordagem de Yin (2010, p. 24) este pode ser usado em diversas situações: “[...] para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos [...]” e bem como estabelecer relações com eventos da vida real.

A partir do estudo de caso, escolheu-se triangular dados a partir de três fontes que corroboraram para o mesmo caso: entrevistas semiestruturadas, observação livre e anotações de campo relativas aos dois cursos de formação continuada, promovidos através da parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e 8ª Coordenadora Regional de Educação (8ª CRE), intitulados: Formação do Grupo Técnico de Apoio a Música na Escola que ocorreram nos dias 10, 23 e 24 de agosto de 2012.

A observação como técnica de coleta de dados constitui-se como um elemento fundamental na pesquisa, pois para Gil (1999, p. 110) perpassa: “[...] a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados [...]”.

Foram elaboradas anotações de campo, nas quais constam relatos do que ocorreu nos dois cursos de formação continuada. Estas anotações são de natureza descritiva, entendidas por Triviños (1987) como uma etapa árdua, pois cada comportamento, atitude e ideia precisam ser considerados.

Em conjunto às observações livres, as anotações de campo integram-se às entrevistas semiestruturadas. A entrevista, definida por Gil (1999, p. 117), consiste em “[...] uma forma de interação social”.

As entrevistas também recebem a nomenclatura de conversas com finalidade e diferem das conversas informais pela sua forma de organização. Realizar entrevistas permite obter informações a partir do diálogo com o entrevistado e possibilita compreender as reflexões do sujeito sobre a realidade que vivencia.

Trabalhar as relações de investigação entre pesquisador e os sujeitos, possibilita uma leitura diferenciada entre a teoria e a prática do trabalho docente. Assim, a delimitação do estudo contou com a participação de quatro docentes da instituição A e quatro docentes da instituição B.

O suporte teórico dialoga entre os pressupostos de Freire, os documentos legais e estudos na área de currículo, formação profissional e pedagógico-musical.

Nessa direção, a relevância deste estudo propõe investigar e responder ao seguinte questionamento: De que forma se estabeleceram as práticas pedagógicas referente a inserção da linguagem musical no currículo, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, a partir das concepções das professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2012 em duas escolas públicas estaduais na cidade de Santa Maria/RS?

Breve histórico da legislação

Ao fazer um breve recorte histórico acerca da presença da linguagem musical na LDB, um dos fatores que acarretou o desaparecimento da linguagem musical nas práticas educativas foi o advento da Lei n. 5692 (1971), ao ser instituído em seu artigo 7º, a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica,

Educação Física, Educação Artística (EA) e Programas de saúde em currículos de 1º e 2º Graus. Desta forma, a Educação Artística tornou-se obrigatória nos currículos escolares.

Na legislação não estava especificado de que modo aconteceria o ensino desta disciplina. Nesse sentido, Penna (2004), explica que por meio de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar o campo da Educação Artística vai sendo demarcado. Então, através do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 1284 (1973) e a Resolução do CFE n. 23 e 24 de outubro de 1973, foi estabelecido termos normativos que orientavam para o ensino da disciplina de Educação Artística a integração das seguintes linguagens: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. Pois:

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do Campo da Educação Artística [...]. Entre outras linguagens artísticas, esse parecer menciona especificadamente a música, comentando que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam isoladamente, “ao que se espera num contexto mais amplo e novo da Educação Artística”. Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba a música. (Penna, 2004, p. 09).

Penna (2004), ainda destaca que a polivalência marca a implementação da Educação Artística. A “habilitação geral em Educação Artística” que consiste em licenciatura curta e que engloba a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE n. 23 (1973) – dirige-se a uma visão integrada das várias linguagens artísticas.

Conforme Brasil (1998a), a tendência polivalente implicou na diminuição qualitativa dos saberes específicos e no lugar destes, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que houvesse a combinação de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, com a ausência de aprofundamento de saberes referentes a cada área.

Sobre a inserção da educação musical na escola, Penna (2008), diz que com a Lei n. 5692 (1971), a linguagem musical não consegue espaço no âmbito escolar e a prática da Educação Artística que era diversificada em cada instituição, passa a ser chamada de Artes Plásticas. Na maioria dos contextos Arte nas escolas passa a ser sinônimo de Artes Plásticas ou Visuais, perdurando esta nomenclatura até os dias atuais.

Com a decadência das práticas escolares envolvendo a disciplina de Educação Artística, por meio do ensino polivalente, houve a necessidade de recuperar as características de cada linguagem artística. A partir disso, através de movimentos e discussões, foi instituída pela Lei n. 9394 (1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação, que no seu capítulo II, da Educação Básica, apresenta a substituição do termo Educação Artística por Ensino da Arte (EArte):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 2012b).

Em relação a inserção de Artes no currículo, Penna (2004) comenta que esta já ocupava espaço na Lei n. 5692 (1971), a partir da inclusão da Educação Artística no currículo. O que ocorre é que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações. Desta forma:

Também devido ao fato de que além da redação imprecisa da Lei e a ausência de regulamentação indicativa da formação requerida para os professores, sem definição quanto às especificidades das linguagens artísticas (teatro, dança, música ou artes visuais), vem implicando até os dias de hoje, em uma injustificável desarticulação entre os cursos de formação de docentes [...]. (Pereira, 2010, p. 41).

Nesse sentido, Fernandes (2004) diz que ao fazer uma análise da Lei n. 9394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação, embora não esteja especificada a obrigatoriedade do ensino de música na escola, ele está implícito na LDB. O que acontece é a ausência de leis complementares, comenta o autor.

Os desacertos entre legislação e as políticas públicas, assim como também o sentido ambíguo atribuído à inclusão da Educação Artística através da Lei da reforma de 1º e 2º graus de 1971, é um fator que contribui para o restrito ensino de Música desde a década de 70 – período do regime militar – até os dias de hoje.

Ao fazer uma análise entre a antiga legislação e atual constata-se que a terminologia utilizada era Educação Artística, referindo-se implicitamente a presença de linguagens artísticas na escola. Enquanto, na atual, utiliza-se o termo Ensino de Arte, especificando de modo implícito as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Neste sentido, questiona-se:

O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias, e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado arte. (Fernandes, 2004, p. 76).

a realidade da maioria das escolas de educação básica, as aulas de arte somente abordam exclusivamente os conteúdos das artes visuais, fazendo com que os alunos não tenham acesso às outras linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro.

Sobre a inserção da educação musical na escola, Penna (2008), diz que com a Lei n. 5692 (1971), a linguagem musical não consegue espaço no âmbito escolar e nas aulas de Educação Artística.

Com a decadência das práticas escolares envolvendo a disciplina de Educação Artística, por meio do ensino polivalente, houve a necessidade de recuperar as características de cada linguagem artística. A partir disso, através de movimentos e discussões, foi instituído pela Lei n. 9394 (1996), que no seu capítulo II, da Educação Básica, apresenta a substituição do termo Educação Artística por Ensino da Arte.

Em relação a inserção de Artes no currículo, Penna (2004) comenta que a arte já ocupava espaço na Lei n. 5692 (1971), a partir da inclusão da Educação Artística no currículo. Segundo Penna (2008), o que ocorre são as diferentes interpretações que a expressão “ensino de arte” pode ter.

Ao fazer uma análise da Lei n. 9394 (1996), embora não esteja especificada a obrigatoriedade do ensino de música na escola, ele está implícito na LDB. Autores como Fernandes (2004) comenta que, para haver a inserção da linguagem musical no currículo é necessário a criação de leis específicas.

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” é considerada um fato social que culminou para a sanção da Lei n. 11769 (2008).

De acordo com os estudos de Pereira (2010), o Ministério da Cultura, no ano de 2004, instalou as Câmaras Setoriais para a área de artes e reconheceu a interlocução com as associações informais de músicos reunidos em fóruns de âmbito estadual e um Fórum Nacional de Músicos (FNM), com a finalidade de acolher dessas instâncias as propostas de políticas públicas para a educação musical.

Um grupo de músicos pertencentes ao Fórum de Músicos do Rio de Janeiro, optou não aguardar as ações da Câmara Social e, em 2006, surge o Núcleo Independente de Músicos (NIM), que realizou a interlocução política com o legislativo, para abordar questões referentes a linguagem musical. A primeira reunião feita na casa do compositor Francis Hime resultou na fundação de uma associação dirigida pelo NIM, denominado: O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), composto por outros fóruns, associações, sindicatos e rede social relacionados a música.

Um dos primeiros assuntos da pauta política do GAP situada em parceria com a Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Comunicação e Esportes do Senado e Sub-Comissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social “foi o debate sobre a volta da educação musical às escolas brasileiras” mediante Pereira (2010, p. 15).

A coordenação do GAP conduziu o processo de uma audiência pública no Senado para instrução dos Senadores a fim da elaboração de um Projeto de Lei (PL), nesse sentido. Então, instituiu-se um grupo de trabalho que convidou representantes especialistas do âmbito da educação musical para analisar e desenvolver os conteúdos e estratégias para a audiência, sendo que, o primeiro convite de participação foi à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

As reuniões com os educadores musicais procederam em uma estratégia para a resolução do problema e foi originado um manifesto durante a fase inicial da campanha.

Em 22 de novembro de 2006, a partir da audiência pública, foram originados dentro da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, dois projetos de Leis idênticos: o PL n. 330 (2006) e o PL n. 343 (2006) que tramitaram em conjunto. Por demandas regimentais, o Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 330 (2006) foi escolhido e aprovado em 5 de dezembro de 2007.

Segundo o autor supracitado, após sua aprovação, o PL n. 330 (2006) foi denominado PL n. 2732 (2008) na Câmara dos Deputados. Para realizar uma tramitação mais difícil, optou-se por ampliar a campanha, quando outras entidades de âmbito nacional e internacional resolveram aderir, alcançando a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, com 94 entidades que prestaram apoio e 11.221 assinaturas individuais ao fim do processo.

Em 15 de abril de 2008 houve um encontro envolvendo artistas e educadores representantes de entidades do setor no Ministério de Educação. O encontro foi promovido contando com a parceria da Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado, com a pretensão de obter apoio político do Ministro da Educação.

Dessa forma, Pereira (2010, p. 16) diz que: “a presença de artistas de expressão e da mídia constituiu em ambiente favorável para a obtenção do apoio público do Ministro de Estado de Educação Fernando Haddad, conforme amplamente divulgado pela imprensa”.

Mediante este movimento político, o PL n. 2732 (2008) com unanimidade foi aprovado em 28 de maio de 2008, pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Após trinta dias a Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania aprovou o PL. Este mesmo projeto foi enviado em 31 de julho de 2008 para

aprovação Presidencial, e em 15 de agosto do mesmo ano, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a agora denominada de Lei n. 11769 (2008), que teve sua publicação em 18 de agosto de 2008 no Diário Oficial da União.

A Lei n. 11769 (2008) entrou em vigor desde a data de sua publicação e os sistemas de ensino tinham três anos letivos para se adequarem às exigências estabelecidas.

Mediante as percepções das professoras da escola A, não havia necessidade da criação da Lei n. 11769 (2008), pois a linguagem musical já se encontrava presente na LDB. Em contrapartida, uma professora da mesma instituição comentou que a elaboração de uma lei específica para a educação musical contribuiu para a regulamentação de uma prática já existente.

Entende-se que a linguagem musical, encontra-se presente na escola A e na escola B sob a forma de programas de governo, oficinas e prática pedagógico-musicais desenvolvidas apenas por algumas professoras dos anos iniciais. Por enquanto, não compõe o currículo das instituições onde foi desenvolvido este estudo.

No caso da escola A, a linguagem musical compõe os momentos da rádio escola e destaca-se que está em processo de implementação, pois no mês de novembro de 2012 a instituição recebeu uma professora especialista na área de Música. Em ambas as escolas a linguagem musical se faz presente nas práticas pedagógicas na maioria das vezes como o pano de fundo das disciplinas, ao invés de ser contemplada como área de conhecimento.

A partir das percepções das professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental acerca da linguagem musical no currículo escolar brasileiro, percebe-se que as políticas públicas e as diretrizes políticas exercem influência sob decisões educacionais. Em contrapartida, apresentando um caráter tenso, conflituoso e contraditório, estas favorecem um espaço para que as escolas e os educadores operem com relativa autonomia em face do sistema político dominante.

Acredita-se que não se podem ignorar as questões legais e organizativas que perpassam o cotidiano escolar, no entanto, considera-se que ambas podem ser questionadas no interesse de um projeto de educação que se comprometa com o processo formativo dos alunos.

As multifaces do currículo escolar e suas implicações na prática docente

Nesta seção apresentam-se algumas reflexões referentes aos aspectos curriculares, a caracterização da abordagem curricular adotada pelas duas instituições estaduais nas quais foi desenvolvida esta pesquisa.

A partir das concepções de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), o currículo consiste na concretização, viabilização das intencionalidades expressas no projeto pedagógico. Dada complexidade que o caracteriza, o currículo não possui uma definição ou delimitação única. Ocorre de educadores atribuírem a ele significados e funções diferentes, a partir do contexto sociocultural em que estão inseridos, tendo dificuldade para o defini-lo.

Palavras e expressões como currículo, grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares, componentes curriculares, programas fazem parte da rotina de quem atua em contextos educativos. Seu emprego em textos, documentos diversos e no discurso de

educadores, nas mais diferentes situações, ficou algo tão naturalizado que raramente as pessoas não se dão conta da carga histórica e conceitual que cada termo comporta.

No geral, entende-se o currículo como: “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola”, mediante as concepções de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 489).

Nos cenários educativos atuais ocorrem embates entre o currículo oficial e o currículo real, quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades que ocorrem no contexto real social, vivenciado por nós ou pelos alunos.

Existem três manifestações curriculares definidas pelos autores supracitados que são: currículo formal ou oficial, currículo real e currículo oculto.

O currículo formal ou oficial é aquele instituído pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, em objetivos e conteúdos das disciplinas.

O currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino. Considera-se o que emerge das ideias e das práticas dos professores: “da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 491).

Alguns autores caracterizam este tipo de currículo como algo experienciado, o que de fato é internalizado pelos alunos.

O currículo oculto refere-se a influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Emerge da experiência cultural, dos valores e significados trazidos do contexto social de origem ou de práticas e experiências compartilhadas na escola ou em sala de aula.

Atribui-se a denominação oculto, pois o currículo nesta perspectiva não é prescrito e nem se manifesta de modo claro. Não consta no planejamento, embora seja um fator relevante na aprendizagem. A diferenciação entre as manifestações curriculares serve para mostrar que aquilo que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender depende de vários fatores e não somente das disciplinas que fazem parte da grade curricular.

Embora as escolas abordem o que está prescrito no currículo oficial: “na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 490).

Em relação aos tipos de currículo das instituições estaduais, no Projeto Pedagógico da escola A não consta uma definição explícita sobre a perspectiva curricular predominante. Na escola B, de acordo com o Projeto Pedagógico a perspectiva curricular que esta adere é baseado em um viés: “crítico, democrático e transformador, que valorize as experiências e conhecimentos dos alunos na busca do desenvolvimento de competências e habilidades” (Rio Grande do Sul, 2002, p. 07).

No Projeto Pedagógico da escola A, embora não haja uma definição explícita de currículo, há uma concepção de sujeito que a escola pretende formar: “cidadão consciente, capaz de agir, pensar, com autonomia, articulando-se na sociedade com responsabilidade e acreditando nas suas potencialidades” (Rio Grande do Sul, 2012, p.22).

Segundo o Projeto Pedagógico (Rio Grande do Sul, 2012) desta instituição, a concepção de educação parte do conhecimento do aluno e estabelece relação com a comunidade escolar, permitindo que este seja um sujeito reflexivo, analítico e que seja capaz de exercer sua cidadania com humanização.

Percebe-se que por trás das concepções de ser humano e de educação da escola A, está implícito a teoria crítica de currículo, que também se enquadra na perspectiva curricular da escola B.

O currículo pertencente a escola B é caracterizado por um viés democrático, que indica: “garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania (relativa a critérios de solidariedade e justiça, à alteridade, à descoberta e respeito do outro ao aprender a viver junto etc.)” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 492).

Na concepção crítica ocorrem variações teóricas significativas observadas na educação brasileira, destacando-se a contribuição de Paulo Freire. As teorias críticas do currículo “efetuam uma completa inversão nos funcionamentos das teorias tradicionais” (Silva, 2011, p. 29-30).

Nas teorias tradicionais de currículo, os conhecimentos são transferíveis aos alunos, de modo que, estes tornam-se sujeitos passivos em relação aos saberes ensinados, no qual o professor considera-se o detentor do saber. Nesse sentido, segundo Freire (1983), a perspectiva pedagógica tradicional é semelhante ao ensino bancário, no qual, o conhecimento é depositado na mente humana, semelhante a um depósito bancário.

Ainda mais, em conformidade com os pensamentos do autor:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: para êstes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 1983, p. 68).

Os saberes transferidos são compartimentados e depositados em “gavetinhas” na mente humana, sendo que, cada um possui suas peculiaridades, mas que permanecem isolados sem estabelecer vínculos com a realidade cotidiana das crianças.

Nesta concepção de ensino bancário, a relação entre educador e educando ocorre no sentido vertical, no qual, o professor encontra-se em um nível de conhecimento superior em relação aos seus alunos. Segundo Freire (1983), o educador atua no espaço da sala de aula como um agente, cuja tarefa é “encher” os educandos de conteúdos.

elo contrário, o ensino na teoria crítica implica na promoção do diálogo e está sempre vinculado com o contexto sociocultural do aluno. As experiências discentes são valorizadas e o professor não assume papel autoritário ou diretivo.

Aprender neste enfoque: “é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade” (Eyng, 2007, p. 134). O método privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas prioriza a perspectiva grupal. A avaliação ocorre do modo horizontal e todos os participantes são sujeitos e co-responsáveis nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem de modo participativo.

Desta forma, é relevante destacar como se desenvolve a prática docente referente a inserção da linguagem musical no currículo. Na escola A, a linguagem musical não compõe o currículo escolar e não faz parte do

plano de estudos da instituição. Além de estar inserida nos eventos, nas datas comemorativas e nas práticas educativas de alguns professores, a linguagem musical encontra-se presente sob forma de oficinas de canto coral e de violão nas respectivas instituições.

Ainda na mesma instituição, a música compõe a hora do recreio, através da rádio escola, na qual tocam-se músicas do interesse dos alunos nos ritmos de funk e sertanejo universitário. Neste caso, evidencia-se o currículo oculto que “representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea com as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções em vigor no meio social e escolar” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 491).

Para tanto, na escola B a linguagem musical não encontra-se inserida no currículo. Entende-se que embora a linguagem musical não tenha um espaço disponível na proposta curricular oficial, atividades que envolvam a música fazem parte do currículo real através de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, segundo Gimeno Sacristán (1998), para que haja a compreensão do currículo real torna-se necessário compreender as situações práticas que emergem do contexto educativo. Sem o conhecimento da elaboração e do desenvolvimento destas práticas, considera-se que o currículo real esteja à margem da realidade. Por essa razão se diz que o currículo real é determinado na interação de todas essas práticas. Destaca-se nas falas das entrevistadas que a linguagem musical está presente nas escolas sob várias formas, inclusive nas práticas pedagógicas.

Embora, a linguagem musical exerça esta função, na prática docente das professoras não constam a abordagem de conteúdos relativos a linguagem. Para Souza et al. (1995), ao relacionar a educação musical às datas comemorativas e apresentações, o professor assume a função de animador cultural ou preparador de eventos, o que dispensa o planejamento para uma aula específica de música.

Observa-se nos relatos das professoras que o curso de formação pedagógico-musical contribuiu para o desenvolvimento de uma concepção de linguagem musical como um meio de transmissão de valores estéticos. Nesse caso, Souza et al. (1995), baseadas nos estudos de Gifford, afirmam que a educação musical é concebida como uma forma de educação estética, cuja finalidade é promover experiências estéticas e, a partir delas, desenvolver pessoas sensíveis e capazes de utilizar a música por seu significado e valor intrínsecos.

Mediante Souza et al. (1995) embasadas nos estudos de Gifford e Bresler, a música ganha importância à medida que traz benefícios a outras áreas do currículo ou quando serve como um “tempero” para outras disciplinas curriculares.

Revela-se nas palavras das entrevistadas uma concepção disciplinadora que a linguagem musical pode assumir na escola. Cantar hinos ou usar a música para acalmar os alunos, sob a ótica de Souza et al. (1995) caracterizam esta concepção como mecanismo de controle. O termo controle, para as autoras supracitadas, que buscam fundamentação nos estudos de Tourinho é definido como mecanismos que se apresentam para fazer acontecer, prevenir e/ou regular ações que perpassam o cotidiano escolar.

Em contrapartida, “a música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através da linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade” (Del Ben & Hentschke, 2002, p. 52).

Diante disso, percebe-se que há grande dificuldade em se definir e avaliar o que se pode ser aprendido através do fazer e da vivência musical. Observa-se nas falas das seis entrevistadas que a linguagem musical não está posta como área de conhecimento durante as suas práticas educativas, mas é utilizada para se trabalhar algum conteúdo, cujo enfoque é atribuído a outros campos do saber como educação física, matemática, língua portuguesa, etc.

Entende-se que o currículo está inserido nestes cenários e muitas vezes adquire uma configuração de imposição sobre o contexto escolar. Os conteúdos, as avaliações, a sequência dos conhecimentos em disciplinas, níveis e a organização curricular caem sobre o corpo docente e gestão escolar como algo denso, indiscutível e imposto, gerando uma configuração curricular tensa entre educadores e o currículo oficial.

Considerações finais

As justificativas fornecidas pelas professoras referentes ao desenvolvimento da prática docente da inclusão da linguagem musical no contexto escolar podem ser elencadas em categorias baseadas nos estudos de Souza et al. (1995), baseadas nas concepções de Gifford, Tourinho e Bresler: música como terapia, auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, mecanismo de controle, como algo prazeroso, meio de transmissão de valores estéticos, como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais e como disciplina autônoma.

Este tratamento funcionalista que a linguagem musical recebe na escola, conforme Souza et al. (1995), acaba sendo entendido como fim único, revelando uma visão utilitária da educação musical. Nessas circunstâncias, torna-se difícil a criança aprender a música como área de conhecimento.

Verificou-se que nas duas escolas estaduais que a linguagem musical não integra o currículo escolar, mas perpassa as práticas educativas das oito entrevistadas. Em algumas práticas a linguagem musical encontra-se como área de conhecimento e em outras recebe tratamento funcionalista e utilitário. A inserção da linguagem musical no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, fazendo parte apenas do currículo real e oculto, apesar das professoras enfatizarem em seus discursos a importância da educação musical na formação dos alunos.

Para minimizar esse caráter funcionalista e utilitarista, torna-se necessário o conhecimento do professor sobre os elementos inerentes a linguagem musical, assim como, técnicas, metodologias e recursos materiais para a incorporação da educação musical no currículo escolar.

Se compreendermos que o currículo é o que fica internalizado, independentemente do prescrito pela esfera oficial, entende-se, com efeito, o que influi na vida dos alunos é o currículo real e o currículo oculto. Pode-se dizer que em ambas as escolas em questão, a linguagem musical se faz presente nas manifestações real e oculto do currículo escolar.

Referências

Lei n. 5.672, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998a). Parâmetros Curriculares Nacionais. (5ª a 8ª série). Brasília.
- DEL BEN, L., & HENTSCHKE, L. (2002, setembro). Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, 7, pp.49-57.
- EYNG, A. M (2007). Currículo Escolar. Curitiba: Ibpex.
- FERNANDES, J. N. (2004, março). Normatizações, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, 10, pp.75-87.
- FREIRE, P (1983). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIL, A. C (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- GIMENO SACRISTÁN, J., & PÉREZ GÓMEZ, A. I (1998). Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., & TOSHI, M. S (2012). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- MINAYO, C. de S., DESLANDES, S. F., & GOMES, R (2012). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.
- PENNA, M (2004, setembro). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, 11, pp. 7-16.
- PENNA, M (2008, março). Caminhos para a conquista de espaços para música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, 19, pp. 57–64.
- PEREIRA, L. F. R (2010). Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. Dissertação de Mestrado em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- RIO GRANDE DO SUL (2002). Projeto Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Rondon. Santa Maria, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL (2012). Projeto Pedagógico. Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi. Santa Maria.
- SILVA, T. T (2011). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, J. et al (1995). O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Série Estudos.

TRIVIÑOS, A. N. S (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.
São Paulo: Atlas.

YIN, R. K (2010). Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

A organização do tempo curricular no trabalho docente do professor da educação de jovens e adultos – EJA

Maria Cândida Sérgio⁶⁸

A organização do tempo curricular na prática docente do professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA – se configura no cenário atual como um dos desafios para a materialização do currículo, que funcione, na especificidade da referida modalidade de ensino, como um instrumento estruturante das práticas docentes qualitativas e significativas para os estudantes.

Busca-se neste artigo dar visibilidade ao currículo como dispositivo estruturante e norteador das práticas docentes organizadas e vivenciadas na sala de aula. O tempo curricular como uma temática silenciada no cerne das discussões e debates no campo da EJA e a avaliação enquanto dispositivo na perspectiva tradicional. Essas questões indiciam elementos significativos de uma abordagem ainda nos paradigmas da reprodução do conhecimento que não contribui de forma significativa para o processo de ressocialização dos estudantes na sociedade e no contexto em que estão inseridos.

Palavras – Chave: Tempo curricular, Prática docente, Educação de Jovens e Adultos, Avaliação.

Introdução

No cenário atual não é difícil traçar um panorama do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil. Nossa análise foca-se na prática do professor no contexto da sala de aula enquanto tempo e espaço para o processo de ressocialização⁶⁹ dos estudantes através da elevação do nível de escolaridade, gargalo que se constitui um desafio para as políticas públicas e, no interior da escola, um desafio para a prática docente do professor da EJA.

Nessa perspectiva, a prática do professor da EJA assume um papel relevante para a aprendizagem desses sujeitos no que diz respeito à conhecimentos e saberes necessários à sua formação pessoal, social e profissional.

Especificamente sobre a prática do professor, Sandra Azzi (p. 40), afirma que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. Nesse sentido, compreendemos a prática docente como uma ação específica voltada para as necessidades e especificidades dos estudantes que possibilite mudanças significativas em suas vidas.

Contudo, é importante destacar a escola enquanto instituição formal e intencional que ocupa um lugar central na sociedade, local e espaço onde se materializa as práticas pedagógicas⁷⁰ dentre elas, a prática

⁶⁸ Professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco, Professora Técnica Pedagógica da SE/PE – Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Doutoranda Em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal

⁶⁹ A categoria ressocialização aqui utilizada refere-se à concepção de Souza (2007: 304), concernente a reconhecimento e reinvenção de “processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais”

⁷⁰ Enquanto ação coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se pela prática docente, pela prática discente, pela prática gestora e pela prática epistemológica ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas em conjunto [...] (Souza: 2007. 180).

docente. Como instituição de formação para crianças, jovens e adultos desenvolve relações político-ideológicas que podem contribuir para uma prática docente transformadora ou mantenedora através da sua organização do currículo, do tempo curricular e da aprendizagem que se estabelece entre professor e estudante.

Diante dessas considerações é importante ressaltar que é papel da escola “propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo é o grande desafio da escola actual” Morgado (p. 393). É neste sentido que a prática docente, ação específica do professor é uma práxis criadora, transformadora e humanizadora.

A prática docente é espaço por excelência da organização do currículo e do tempo curricular selecionando os conteúdos, conhecimentos e saberes que serão ofertados aos estudantes, por isso, como nos faz pensar de Santiago (1990), é através dele que se concretiza ou não a aprendizagem, é também pela sua contribuição que se dará a ressocialização. Para que possamos compreender o que é ressocialização, Eis uma fala que conceitua a temática.

A ressocialização são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas grupos culturais cujos resultados são nos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente (Souza: p. 304).

Diante do exposto, consideramos que a ressocialização para os estudantes da EJA é um processo que deve fazer parte da organização do currículo e foco da organização do tempo curricular na prática docente do professor, pois no processo de aprendizagem dos estudantes implica mudanças nas formas e compreensão de ver o mundo, as pessoas, a sociedade, a cultura e a si mesmo, com novas formas de inserção ou reinserção na sociedade.

Corroborando com esse pensamento, as análises de (Carvalho: 2004; Souza: 2007), nos faz refletir que a educação de jovens e adultos, tanto formal quanto informal, é vista como uma ação possível de contribuir para o processo de humanização e transformação dos sujeitos numa sociedade e num mundo permeado por contradições e lutas de poder pelo dizer como se deve ser e estar no mundo.

Para a EJA exercer essa autonomia a prática docente deve ser vista como uma ação, ou seja, como um trabalho que integra diversos conhecimentos sociais e culturais que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os estudantes.

Portanto, a organização e apresentação desse estudo levará em consideração os seguintes aspectos: i) Tempo curricular e trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos; ii) Currículo e prática docente na perspectiva da teorização crítica; iii) Metodologia; IV) Algumas considerações.

Tempo curricular e trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos

A escola como instituição formal e intencional ocupa um lugar central na sociedade. Como instituição de formação de crianças, jovens e adultos desenvolve relações político-ideológicas que podem contribuir para

uma práxis pedagógica que mantenha ou transforme a vida dos estudantes que são minorias sociopolíticas e culturais que nela estão inseridos. Assim:

A educação, entendida como projecto colectivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder a necessidades pessoais e sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização. A escola, concebida como instituição formal de educação, não pode deixar de ter um currículo, consubstanciado num determinado conteúdo, objeto de transmissão ou objeto de formação (Morgado: 395).

Nessa linha de pensamento, esperam-se da escola e do currículo a formação de homem a partir de um projeto social que os aproprie de conhecimentos, saberes e valores necessários ao seu empoderamento social e pessoal.

O currículo nessa perspectiva é visto como um dispositivo do tempo curricular, da organização das aprendizagens e da escolarização que engloba um conjunto de saberes que é ofertado aos estudantes da EJA para elevação da sua escolaridade. Portanto, discutir o tempo curricular e a prática docente na EJA é objeto desse artigo.

Problematizar o tempo é uma atividade fundamental na reflexão sobre as relações entre o homem, a natureza e a cultura. Autores como Santo Agostinho, no século IV, já problematizam “O que é, por conseguinte, o tempo” se alguém me perguntar, eu sei [o que é o tempo]. “Mas se quiser explicar a quem me fez a pergunta, já não sei” (Matthews: p. 128). Ainda refletindo sobre o tempo, Santo Agostinho escreve:

[...] não pode haver dúvida de que o mundo não foi criado em tempo, mas com o tempo. Um vento em tempo acontece depois de um tempo e antes de um outro, depois do passado e antes do futuro. Mas no momento da criação não podia ter havido passado, porque nada havia sido criado para fornecer a mudança e o movimento que são a condição de tempo (Santo Agostinho Apud Matthews: p. 123).

Nessa linha de reflexão sobre o tempo, filósofos pré-socráticos como Heráclito afirmava que “não se pode banhar-se duas vezes no mesmo rio”, pois o rio já é outro, reflete um antes e um depois (Heráclito *Apud Burns*: p.106). Diante da afirmativa, o tempo é visto como processo, como um vir-a-ser. Essa divisão, referindo-se à categoria apresentada, reforça sua dinamicidade. Portanto, tempo é movimento e processo (Idem).

Platão também se refere ao tempo não como uma sucessão de instantes, mas como um continuum. A existência desse continuum, porém depende da existência de uma alma consciente, onde reinem o antes, o depois e o agora (Jeanniére: p. 89). Diante do exposto, podemos dizer que, para Platão, o tempo é continuidade e também processo, ambos da existência da alma inserida no mundo.

Na atualidade, o tempo tem sido problematizado em diferentes campos do conhecimento. Dentre os autores, destacamos os estudos de Elias (1998) e Prygogine (1996) que com suas análises tem repercutido na educação.

Em seu clássico sobre o tempo, o autor afirma que “ainda hoje, o estatuto do ontológico do tempo permanece obscuro, de modo geral. Meditamos sobre ele, sem saber muito bem com que tipo de objeto estamos lidando” (Elias: p . 14). Ainda em suas análises, problematiza o autor: “O tempo é um objeto natural, um aspecto dos processos naturais, um objeto cultural ou será em virtude de o designarmos por um substantivo que nos aludimos com seu caráter de objeto? O que é, afinal, que realmente indicam os

relógios, ao dizermos que dão as horas?”⁷¹. Tais problematizações do tempo permitiram ao autor delinear seus estudos sobre o tempo e a construção de sua perspectiva teórica e conceitual sobre o tempo no sentido de afirmar que a ideia particular do tempo evoluiu no decurso de um longo processo de aprendizagem que se propagou por gerações⁷².

Na pós-modernidade, parece inacreditável que em alguma época da história alguém conduzisse sua vida indo ao trabalho, marcando um encontro, sem a consciência do tempo, sem a ajuda de relógio ou calendários.

Ao longo do processo de aprendizagem do homem e da sua interferência na natureza, resultou o tempo como um símbolo social e cultural. Na verdade, existe uma dualidade a respeito da noção do tempo, que se configura em tempo físico e tempo social. A esse respeito Elias diz:

[...] esse dualismo arraigou-se a ponto de as pessoas partirem dele, como se fosse uma premissa evidente em si, para poderem classificar os acontecimentos como naturais ou sociais, objetivos ou subjetivos, físicos ou humanos [...] tomado no primeiro sentido, o “tempo” se apresenta como um aspecto da “natureza física”, com variáveis que os físicos medem e que desempenham seu papel nas equações matemáticas, consideradas como representações simbólicas das “Leis” da natureza. No segundo sentido, o “tempo” tem o caráter de uma instituição social, de uma modalidade da experiência humana – e os relógios são partes integrantes de uma obra social que não poderia funcionar sem eles (Elias: p. 93).

Como produto da ação dos homens, esse tempo ora posto é fruto da consciência e do aprendizado dos homens na sua relação com a natureza. Nesse sentido, o tempo é resultado de um longo processo de aprendizagem que o homem foi aperfeiçoando de acordo com as suas necessidades.

Do ponto de vista sociológico para Elias (*idem*) “o tempo tem uma função de coordenação e integração”. (p.45). (grifo nosso) e como constituições sociais, os calendários possuem uma função reguladora. No seu estudo, o referido autor chama a atenção ainda para:

O “fetichismo do tempo” ainda reforçado na percepção humana pelo fato de que sua padronização social, sua institucionalização, inscreve-se na consciência individual tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem cada vez mais, incessantemente, “Que horas são? Ou “que dia é hoje”?”, (p. 84).

Considerando o exposto, o tempo se configura como um dos problemas nas discussões no que diz respeito ao uso rotineiro de sua noção, que na verdade oculta grandes questões ainda não resolvidas que inquietam e causam provocações no homem sobre sua origem e finitude, por isso, são muitas as tentativas de definição e de indagação. Mas, tempo se configura também como uma noção fundamental para diferentes campos do saber, inclusive para o campo educacional da EJA.

As categorias, **coordenação, integração e regulação** utilizadas por Elias (*idem*) são significativas para compreendermos e analisarmos o tempo curricular na prática docente do professor da EJA, afinal, consideramos que o tempo curricular se constitui numa perspectiva de organização, coordenação e regulação do processo pedagógico.

⁷¹ Id. *Ibid*

⁷² Op. Cit:33

Prygogine (p.13), também fez reflexões sobre o tempo. O físico afirma que, “mesmo com as descobertas sobre o tempo o tempo continua sem um início e provavelmente não tem fim”. Ressalta o autor que tanto na dinâmica clássica quanto na física quântica, as leis fundamentais exprimem possibilidades e não mais certezas. Afirma ainda que com todas as descobertas sobre o ponto de partida e a idade do universo, não há provas sobre o tempo.

Apesar de delimitado e medido, as dúvidas sobre o tempo continuam nas diversas áreas de estudo, no entanto, a sua noção e o seu uso uniformizou-se e padronizou-se de tal forma no tempo social que os homens foram inseridos neste mundo temporal.

Para o campo das ciências exatas, o tempo está instituído, e é também considerado como flexível, incerto, sem início, meio e fim, no campo das ciências sociais, conforme analisa (Correia: p. 6):

As Ciências Humanas e Sociais estão voltadas não só para o conhecimento do real, mas também para a dinâmica em que o real se movimenta. As ciências estão voltadas para “captar” o tempo em que os fenômenos se constituem enquanto uma teia de relações, procurando evidenciar os seus vários ritmos, duração e formas de representação (o tempo vivido e o tempo pensado).

Dessa forma, compreendemos que o tempo se configura como um elemento de fundamental importância na historicidade, ou seja, nas relações humanas. Por isso, é um elemento indispensável na formação do ser humano, na construção do conhecimento real, dos valores e da cultura.

A escola se destaca como um tempo e um lugar forte, pois inserida nesse contexto, não é atemporal nem alheia aos fatos sociais, pelo contrário, ela reproduz as relações de poder, contribuindo para o fortalecimento da hegemonia social instalada na nossa sociedade, que privilegia uns em detrimento de outros. Para (Santiago: p. 50) [...] “o tempo curricular é o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou desserviço às camadas populares [...]”.

Nessa perspectiva, **o tempo curricular** é por nós entendido “como uma situação real, concreta, legitimada nas práticas pedagógicas onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendente na compreensão e apropriação de conhecimentos e saberes” (Sérgio: P. 28-29). Daí reconhecer que é um tempo que precisa ser concebido e organizado, para atender as necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pelas suas peculiaridades, especificidades e necessidades.

A organização, a dinâmica da escola e a prática docente do professor da EJA são aspectos relevantes para compreendermos a organização do tempo curricular na prática docente da EJA e a aprendizagem que este vai favorecer, qual o “efeito prático – político na vida de jovens e adultos, que buscam conhecimentos e saberes com intenções muito específicas – como por exemplo, se inserir no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos” (Brasil: 2002).

Considerando que tais conhecimentos são importantes na vida dessas pessoas, é pertinente a seguinte afirmação: “Discutir a escola através da categoria tempo é também discutir a possibilidade de assegurar a apropriação, ampliação e uso do saber pelas camadas populares” (Santiago: p. 53).

Analisando a afirmação da autora, podemos dizer que o tempo curricular é o dispositivo onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço qualitativo ou não

aos povos das camadas menos favorecidas. Por isso, estudar, investigar, observar e questionar a aprendizagem à luz do currículo, do tempo curricular e da avaliação é compreender e comprovar sua funcionalidade nas escolas públicas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Currículo e Prática Docente na Perspectiva da Teorização Crítica

No Brasil, os estudos desenvolvidos por Moreira (2006, 2009), Moreira e Silva (1999), Silva (2000), Lopes e Macedo (2005) no campo do currículo têm uma contribuição significativa para estudo e compreensão das teorias curriculares. Em suas análises discutem o campo curricular com ênfase na teoria Crítica que emerge em contestação às teorias tradicionais do currículo. Nesses estudos, os referidos autores trazem à tona como nas últimas quatro décadas tem se intensificado o debate sobre currículo e sobre teorização curricular.

Desse debate, destacam o movimento de reconceptualização, a partir dos anos 1970, com a emergência da teorização crítica do currículo em contraponto com as teorias tradicionais de Bobitt e Tyler (Silva: 2000). Esse movimento teve como lastro principal a fenomenologia com críticas contundentes ao currículo tecnicista e em defesa de um currículo com ênfase nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (Silva: 2000).

Destaco o estudo de Silva (2000) Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Nesse estudo, o autor dá visibilidade as repercussões desse movimento e a consolidação da versão crítica do currículo em seus enfoques: o neomarxismo, a política cultural, a Pedagogia do Oprimido, a Nova Sociologia da Educação (NSL), Códigos e Reprodução Cultural, o currículo oculto. O autor também mostra que essa teorização surgiu em contraposição aos fundamentos tecnocráticos das teorias tradicionais que predominavam fortemente no campo político, social educacional.

Tais fundamentos no campo educacional significaram uma escola reprodutora das desigualdades sociais, lugar de disseminação da ideologia da classe dominante e do currículo como campo fértil para disseminá-lo.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo, as teorias tradicionais, as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva: p. 30).

De fato, pode-se afirmar a importância dessa teorização pelo que contribuiu para dar visibilidade a práticas curriculares sob o enquadramento com as ideias capitalistas; como a escola contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais através, inclusive, da seleção, valores, cultura, linguagem, enfim, conhecimentos identificados como bons desejáveis e legítimos. É Silva que ainda diz:

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...] não estavam absolutamente preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante (p. 29).

Nesse sentido, entendemos que as teorias críticas atuam como mecanismo ético, político e cultural de produção de um discurso de possibilidades para a escola, o currículo e a prática docente materializado a partir dela, como “esfera pública democrática”. Nesse aspecto, a escola, o currículo e a prática docente são vistos como locais para crianças, jovens e adultos participarem na discussão e compreensão das questões sociais e, a partir dessas habilidades desenvolvidas e do domínio de conhecimentos críticos assumirem novas posturas e novo status dentro da sociedade.

Para que os estudantes da EJA tenham essa propriedade, é necessário um trabalho docente pensado e planejado para esses sujeitos, com perfil específico e necessidades peculiares as suas vivências do mundo social, pessoal e profissional.

Para (Apple: p. 59):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. E produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Em nosso trabalho, a prática docente é compreendida na perspectiva de Souza (2007), como uma das ações da prática pedagógica. A prática docente tem como finalidade a construção de conhecimentos de acordo com os valores determinados por grupos culturais de acordo com os seus interesses e objetivos.

É na prática docente que se materializa o currículo em ação, ou o “currículo como atividade de sala de aula” (Goodson: 2001) Apud (Pacheco: p. 51). É através da prática docente que o tempo curricular é organizado e vivenciado na perspectiva de atender às necessidades e os desejos dos estudantes, nela estão os elementos de um fazer que compõe o currículo em ação, o planejamento e a avaliação do professor.

Nesse contexto, entendemos a prática docente como um trabalho que envolve estudantes e professores numa relação e numa interação em torno das questões educacionais no contexto da escola e especificamente da sala de aula, sendo a última, espaço e tempo de materialização do currículo que segundo (Giroux: p.55), [...] “ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Tais significados na perspectiva crítica estão relacionados às questões que envolvem relações de poder e interesses antagônicos.

Neste artigo, nos propomos a refletir sobre currículo e prática docente na EJA, partindo do princípio de que são ações que contribuem na organização e sistematização dos conhecimentos e saberes necessários à formação dos estudantes.

Tratando-se da teorização crítica, não poderia deixar de citar Paulo Freire. Na sua rigorosidade, Freire (1987), aponta o diálogo como a essência da educação como prática libertadora, conseqüentemente, na prática docente que se estabelece na relação entre alunos e professores, não é qualquer prática que está a favor dos estudantes da EJA, se faz necessário que tanto a escola quanto a prática docente e o currículo sejam espaços e tempos de participação, discussão, produção e criação de significados sociais. Funcionem como diz Giroux (Idem), esfera pública democrática.

Por essa ótica, a prática docente desenvolvida para a realização desse currículo é aquela cuja intencionalidade dos objetivos e fins estão voltados para libertação da consciência dos sujeitos pela

reflexão e ação. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora [...]”(Freire: p. 60).

Em síntese, uma prática docente e um currículo que priorize os aspectos da ética, das subjetividades, da cultura, da conscientização e do diálogo em relação aos aspectos meramente instrumentais.

Metodologia

Para a investigação neste trabalho, foram selecionadas duas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos que correspondem a I e II fase de escolaridade do primeiro segmento e duas professoras sendo denominadas: Professora A e Professora B. Ambas fazem parte do corpo docente da mesma escola. A professora A trabalha com a I fase que corresponde a 1ª e 2ª série do ensino fundamental. Tem experiência com a EJA há cinco anos e tem o curso Normal Médio. A professora B trabalha com a II fase de escolaridade que corresponde a 3ª e 4ª série do ensino fundamental, sendo sua primeira experiência com a EJA, também tem o curso Normal Médio.

Além dos professores, trinta e seis estudantes participaram da pesquisa, sendo vinte estudantes da I fase e dezesseis estudantes da II fase. Apenas cinco estudantes aceitaram participar da entrevista.

Optamos por uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, pelo fato da obrigatoriedade da oferta da referida modalidade do primeiro e segundo segmento de ensino. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Zona da Mata Urbana Pernambucana no município de Escada. A escola atende crianças, jovens e adultos com baixo poder aquisitivo, oriundos de bairros próximos a escola.

A postura metodológica utilizada nessa pesquisa foi a abordagem qualitativa de investigação. Para fundamentar os elementos de uma pesquisa qualitativa nos apoiamos nos estudos de Bogdan; Biklen (1994), teóricos que abordam conceitos e práticas desse tipo de pesquisa destacando pontos relevantes para modelo de investigação. Tais autores, afirmam que:

A investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, mas na busca de conhecimentos, os investigadores procuram analisar os dados em toda sua riqueza (Bogdan; Biklen: p. 49).

De fato, buscamos abordar o objeto desvelando-o a partir das atitudes manifestadas nos sujeitos no contexto da escola e especificamente da sala de aula. Nesse sentido, Gamboa (p. 95), nos declara que:

Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contexto. Para tanto, o sujeito tem intervir interpretando, procurando seu sentido e, utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda doas fenômenos.

Dentre as formas de pesquisa qualitativa, destacamos a abordagem do tipo fenomenológica pela crescente aceitação na pesquisa em educação e pelas importantes contribuições na compreensão e interpretação de acontecimentos no cenário do ambiente escolar. Assim, o investigador fenomenologista tende compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares.

Nosso objetivo foi compreender e interpretar o objeto investigado, ou seja, a organização do tempo curricular na prática docente do professor da EJA. Nesse sentido, tal abordagem é uma abordagem que

contribui para um trabalho de pesquisa rico nos estudos dos processos das interações sociais e das práticas cotidianas.

No contexto do nosso estudo, utilizamos três instrumentos para a coleta de dados. A observação participante da prática docente, a entrevista semiestruturada e o diário de campo, que segundo Souza (p. 44) é um instrumento metodologicamente relevante para documentar e apreender de experiências.

Apoiamo-nos também na análise de documentos para melhor apreensão da organização do tempo curricular na prática docente do professor da EJA. Os dispositivos educacionais analisados foram as cadernetas, calendários, horários e texto do Projeto Político Pedagógico.

A análise de conteúdo nos possibilitou uma compreensão descritiva das situações observadas e das entrevistas. Buscamos fazer uma interpretação do que foi observado e do que foi dito e lido a partir das aproximações e nuances, semelhanças e diferenças.

Resultados: a organização do tempo curricular na prática pedagógica do professor da EJA.

A observação do cotidiano, da rotina da sala de aula permitiu observar os seguintes aspectos: “desperdício de tempo”; privilégio do tempo para o uso da cópia pelos estudantes e da leitura da professora como estratégia didática; o tempo reservado para improvisação do planejamento na sala de aula no período das aulas.

Santiago, ao tratar sobre o tempo na prática docente. Destaca o desperdício do tempo:

Olhando de forma isolada, essas práticas pouco dirão e menos ainda será possível aquilatar a sua repercussão. No entanto, se olhadas em profundidade em sua rotina, há de se concluir que são práticas que precisam ser discutidas, revistas e redirecionadas a partir do interior da escola, de modo a garantir o tempo curricular para o trabalho pedagógico com as camadas populares, visto que é ele e com ele que as relações pedagógicas objetivam a função do ensino (Santiago: p. 53).

Com as reflexões da autora a respeito do “desperdício do tempo” e nossas observações no campo de pesquisa, percebíamos em alguns momentos na prática do professor, a organização de um tempo que tem como efeito o desperdício e a improdutividade: era o horário da chegada e saída, efetivamente a aula iniciava às 19h, mas estava prevista para às 18h40. No horário do intervalo às 20h25, que denominamos como tempo do descanso, os alunos, por vezes eram liberados para casa quando iam lancha e já eram autorizados a levar o material.

Vamos descrever episódios de sala de aula registrados em diário de campo, nos quais damos visibilidade aos aspectos observados, no que se refere à organização do tempo curricular.

Episódio 1

A professora A inicia a aula às 19h, escrevendo uma atividade de matemática no quadro, pede para que todos copiem (tempo da cópia) enquanto se dirige ao birô e vai planejar outras atividades, (tempo do improvisado) após quinze minutos se levanta e pede a participação de todos:

“Vamos gente, quero a participação de vocês, vamos resolver as questões juntos!”

“Gente, vocês estão leiloando os números para acertar, pensem, raciocinem, contem, botem a cabeça para funcionar, contem as bolas, os dedos, mas pensem antes de responder. Vou ao banheiro, tratem de responder no caderno para depois vir ao quadro”.

“Quando vocês forem lanchar às 20h, já podem levar o material porque estão liberados para casa”.

A forma como a professora conduziu as atividades não garantiu a permanência, nem a qualidade desse do tempo curricular, haja vista que a aula iniciou às 19h, as atividades vivenciadas foram improvisadas no tempo da aula, não houve aprofundamento nem discussão a respeito do assunto trabalhado. A expectativa da saída às 20h deixou os alunos eufóricos e ansiosos interferindo na atenção e interesse da aula.

Apresentaremos outro episódio de sala de aula que dá visibilidade a não contribuição do tempo curricular para o processo de aprendizagem e ressocialização dos estudantes.

Episódio 2

A professora B chegou ÀS 18h40, alguns estudantes já estavam presentes. Ela os cumprimentou e foi em direção ao birô. Passou alguns minutos olhando o livro didático (tempo do improviso). Às 19h iniciou a primeira atividade, escreveu um texto no quadro com atividades de gramática. Todos ficaram em silêncio durante 25 min (tempo do silêncio e da cópia). A professora aguardou que todos terminassem a atividade, voltou ao quadro e disse:

“Vamos fazer uma leitura coletiva do texto”.

Em seguida, solicita aos estudantes que:

“Copiem e respondam”.

Os estudantes em silêncio levaram 30 minutos nessa atividade (tempo da cópia e do silêncio). Como a professora estava sentada no birô, levantou-se foi ao quadro, mas não discute a atividade. Às 20h15, ela anuncia a outra atividade.

“Pessoal, preste atenção, vocês vão fazer a reescrita das palavras com dígrafos e retirar do texto as palavras monossílabas”.

Às 20h20, tocou para o intervalo (tempo do descanso). Alguns estudantes foram ao pátio lanchar outros ficaram na sala de aula conversando sobre casa, filhos, trabalho. Às 20h35 termina o intervalo e todos de volta à sala de aula continuaram a atividade até às 20h50, quando a professora anunciou o final da aula.

“Gente, a aula está encerrada, amanhã continuaremos o assunto com as respostas”.

O que nos chama atenção é que a professora não discute os assuntos, não aprofunda, nem provoca a participação dos alunos. É possível que essa postura esteja atrelada à sua formação continuada como um dos elementos que contribui para juma prática docente que qualifica ou desqualifica o tempo curricular. Portanto, na ausência dessa formação e nessa organização do tempo curricular não há espaço para o diálogo e reflexão do estudante para o confronto de saberes, o que nos faz recordar a pedagogia freireana:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire: p. 93).

Nessas situações apresentadas, observamos nas práticas das professoras uma organização do tempo curricular regulado pela improvisação do planejamento, pela cópia e pela redução do horário. Essas práticas docentes próximas a um currículo formulado na perspectiva tradicional são muito fortes e presentes na prática das professoras e frequentes na formação dos sujeitos da EJA. Os episódios abaixo ilustram essa prática.

Episódio 3

A professora A chegou às 18h40 na sala de aula, às 19h40 iniciou a aula colocando um texto no quadro, olhou para os estudantes e disse:

“ Copiem o texto que depois vou fazer uma leitura”

Voltou para sentar no birô, às 19h30 levantou e foi ao quadro, chamou a atenção dos estudantes para a leitura.

“Pessoal, vou fazer a leitura do texto, depois vou escrever um questionário para ser respondido a partir do texto”.

Episódio 4

A professora B inicia a aula às 19h05 dizendo:

“Vamos trabalhar! Hoje a aula é sobre o corpo humano. Vou colocar no quadro um texto que fala sobre as partes do corpo humano e quero que vocês copiem, depois, vou fazer a leitura do texto”.

Essas experiências apontam como o tempo curricular, dispositivo que deve ser um tempo para o ensino e aprendizagem de estudantes e professores, é organizado na prática docente com atividades que parecem não contribuir, como nos diz Souza (2007), para o empoderamento dos estudantes da EJA, pois se torna um tempo improdutivo porque é vivenciado com práticas que contribuem para manter o fracasso escolar dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, percebemos que os estudantes parecem não ter consciência da importância da permanência e da qualidade desse tempo, pois manifestam alegria ao serem avisados que vão sair mais cedo. É possível que a forma de ver dos estudantes esteja relacionada a maneira como o conhecimento é apresentado sem considerar que o tempo de conhecimento do estudante é particular, singular, com modos e ritmos heterogêneos.

A vivência dessas atividades de forma repetitiva e unilateral por parte das professoras exclui o estudante do único tempo que ele dispõe para a aprendizagem sistematizada, organizada e forma.

Algumas considerações...

A observação nos permitiu descrever como na escola pública, campo de pesquisa, a organização do tempo da prática docente na EJA está implicada com processos de ressocialização de pessoas jovens e adultas. Essa implicação é traduzida na sala de aula, espaço de relação e contato direto professor e estudante, pela seleção das formas e conteúdos vivenciados.

Constatamos nas práticas docentes a organização de um currículo ainda nos paradigmas tradicionais, ou seja, um currículo disciplinar, com práticas centrada em atividades de memorização, saberes instrumentais, saberes advindos da chamada cultura erudita. Não há tempo para os saberes culturais dos estudantes. O silêncio imposto na relação pedagógica revela essa exclusão dos saberes populares. É um processo de regulação do tempo curricular para assegurar os saberes “instrumentais”, como a cópia ou a promoção de comportamentos não participativos e, principalmente aqueles sob o domínio do conhecimento das professoras – regulando o tempo e o conhecimento.

Acreditamos que essas práticas podem ser explicadas no âmbito das dimensões político-pedagógica do sistema educacional marcada fortemente por interesses antagônicos, currículo central, relação de poder, domínio de saber, formação inadequada de professores e exclusões culturais, aspectos que compõe silenciosamente e de forma perversa o currículo e o tempo curricular nas práticas pedagógicas e de especificamente, nas práticas docentes da EJA.

As práticas docentes vivenciadas dão visibilidade que a organização do tempo é regulado pela improvisação do planejamento, pela cópia repetitiva, pela leitura individual realizada pela professora, pela narração de conteúdos e pela redução do horário, tais práticas docentes frequentes e fortes se distanciam de uma perspectiva de educação emancipatória, humanizadora e ressocializadora. Portanto, esse tempo curricular improdutivo, porque é desperdiçado de várias maneiras, pode ser forte impacto nos processos desejáveis de empoderamento dos estudantes da EJA.

Referência

- Apple, W. Michel (1999). A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In Moreira, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade (p. 59). São Paulo: Cortez.
- Azzi, Sandra (2008). Trabalho docente: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente (p. 40). São Paulo: Cortez.
- Bogdan, Roberto C; Biklen, Sari knopp (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (Orgs). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Burns, Edward Mcnall (1986). História da civilização ocidental: Do homem das cavernas às naves espaciais. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2002). Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – Introdução. Brasília.

- Carvalho, Rosângela Tenório de (2004). Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990. Recife: Bagaço.
- Correia, Teódosia Sofia lobato. (1996). Tempo de escola...e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu...que pena!). Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.
- Elias, Norbert (1998). Sobre o tempo: Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Freire, Paulo (1983). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, Henry (1987). Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez.
- Jeanniére, Abel (1992). Platão. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Matthews, Gareth. B (2007). Santo Agostinho: A vida e as ideias de um filósofo adiante de seu tempo. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Morgado, José Carlos Bernardino (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: Das intenções às práticas. RBPAAE, 27 (33), 361-588.
- Pacheco, José Augusto (2005). Escritos curriculares. São Paulo: Cortez.
- Prygogine, Ilya (1996). O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Paulista.
- Santiago, Maria Eliete (1990). Escola pública de 1º grau: Da intervenção à intervenção. São Paulo: Cortez
- Sérgio, Maria Cândida (2010). A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado – Recife/Brasil.
- Souza, João Francisco de (2007). E a educação popular:?? Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2000). Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente

Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz, Marta Sampaio⁷³

Resumo

A Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (IGEC) é, em Portugal, a entidade responsável pela avaliação externa de escolas (AEE) dos ensinos básico e secundário. Esta sua função tem sido apresentada com os objetivos de promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas, tendo decorrido entre 2006 a 2011 o 1º ciclo de AEE, a que se seguiu um 2º ciclo, atualmente em vigor. No 1º ciclo de avaliação o referencial estruturou-se em torno de 5 domínios que, no 2º ciclo, sofreu pequenos reajustes, passando a focar apenas três domínios: (1) *resultados*; (2) *prestação do serviço educativo*; e (3) *liderança e gestão*. Do domínio 2, *prestação do serviço educativo*, constam aspetos relativos ao planeamento e articulação curriculares, às práticas de ensino e à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, ou seja, atividades que constituem dimensões importantes do trabalho docente, e que, no estudo a que se refere este texto, constituem o foco de análise.

Na linha de pensamento de Bolívar (2007, 2012), consideramos que a eficácia e a melhoria escolar estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento profissional e organizativo, isto é, com este autor, sustentamos a ideia de que uma escola tem condições para funcionar melhor «quando há um desenvolvimento profissional dos professores e um crescimento da escola enquanto organização» (Bolívar, 2007: 41). Transpondo esta ideia para o processo de AEE, tomamos como importante que a análise do trabalho desenvolvido pelos professores constitui um elemento fundamental para conhecer quer o papel que estes assumem nas diferentes esferas do quotidiano escolar, quer o impacto que a ação educativa que desenvolvem gera na melhoria educacional. Daí o foco do estudo que aqui se apresenta orientado pela crença de que a AEE pode gerar efeitos de melhoria.

Recorrendo à análise de conteúdo (com apoio do NVivo10) de 40% dos relatórios de AEE da zona Norte e Centro do país avaliadas nos dois ciclos de avaliação, percebe-se que do 1º para o 2º momento ocorreram algumas mudanças a nível curricular, pedagógico e organizacional que, no entanto, não permitem concluir terem sido grandes as repercussões nas práticas de *acompanhamento e de supervisão da prática letiva e do trabalho cooperativo entre professores*.

Introdução

A avaliação das escolas, em Portugal, no discurso político-legal, foi enunciada na década de oitenta na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). Apesar disso, a sua concretização foi iniciada apenas no final dos anos 90 (século XX) com o programa Avaliação Integrada das Escolas (1999 a 2002) da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência. Este modelo de Avaliação Integrada, nos princípios que o orientaram afastou a avaliação das escolas, realizada pela IGEC, de uma visão meramente

⁷³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

inspectiva para se fixar num modelo precursor da melhoria das escolas, do trabalho dos professores e dos resultados dos alunos (Clímaco, 2010). É neste quadro que se situa a avaliação externa das escolas, regulamentada no início dos anos dois mil, com a **Lei** n.º **31/2002** de 20 de dezembro, que prevê uma estreita relação entre processos de autoavaliação e avaliação externa. Todavia, apesar de regulamentada, só em 2006 se iniciou a avaliação externa das escolas (AEE) e o que foi designado de 1º ciclo de avaliação. Neste ciclo, que decorreu entre 2006-2011, foram abrangidas todas as 1107 escolas e agrupamentos de escolas existentes a nível nacional. Em 2011, depois de uma avaliação do processo seguido neste 1º ciclo de AEE iniciou-se, com algumas alterações, um 2º ciclo, atualmente em vigor.

O processo de AEE tem por base um referencial onde constam os *objetivos* a atingir, os *domínios*, os *campos de análise* e os *referentes* da AEE⁷⁴. Dos domínios avaliados, este estudo foca o relativo à prestação do serviço educativo. Deste domínio fazem parte os seguintes campos: *trabalho cooperativo entre os docentes* e o *acompanhamento e supervisão da prática letiva* que constituem o foco de análise do estudo que aqui se apresenta. Com ele pretende-se: i) identificar efeitos gerados pela avaliação externa (AE) na melhoria das práticas *de acompanhamento e supervisão da prática letiva* e no *trabalho cooperativo entre docentes*; ii) especificar os tipos de *práticas de acompanhamento e de supervisão da prática letiva* realizadas nas escolas/agrupamentos; equacionar possibilidades e condições para a materialização dessas práticas de acompanhamento e supervisão e de trabalho cooperativo.

Orientado por estes objetivos, o texto está estruturado de modo a apresentar, num primeiro ponto, uma fundamentação teórica quer sobre a AEE quer sobre a mudança educacional, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. A este, seguem-se a apresentação da metodologia do estudo, a apresentação e análise de dados e os resultados alcançados. O texto encerra com algumas considerações finais.

1. Avaliação externa das escolas: fundamentos teóricos

O processo de avaliação, no que diz respeito às escolas públicas, insere-se no quadro de uma medida política que não pode ser ignorada e que consigo arrasta diferentes concepções de educação e avaliação. Esta mesma ideia é veiculada por Figari (2007: 228) quando sustenta que o sentido da avaliação «deve ser investigado no contexto da evolução das ciências da educação e, de uma forma mais geral, das ciências humanas e sociais» para assim termos uma visão holística de todos os aspectos e tensões que este conceito representa. Ou seja, implica refletirmos acerca do estatuto epistemológico da avaliação, sem nunca deixarmos de ter em conta que esta é um «objecto de forte procura, simultaneamente institucional (...) e profissional» (*ibidem*: 244).

Quanto aos aspetos a avaliar, e na linha de pensamento de Stufflebeam (2003: 776), «todos os aspectos importantes da escola deveriam ser avaliados» de modo a promover uma melhoria individual e coletiva. É tendo por referência esta ideia que associamos a avaliação das escolas à promoção de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. Isto é, corroboramos Clímaco (2005: 194) quando afirma que a avaliação pode «contribuir para o *aperfeiçoamento* ou *progresso*» do que se avalia.

No caso dos campos de análise em foco neste estudo – *trabalho cooperativo docente* e *acompanhamento e supervisão da prática letiva* – pressupõe-se que a AEE realizada no 1º ciclo gerou efeitos no

⁷⁴ [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf).

desenvolvimento profissional docente tornados evidentes no 2º ciclo de AEE. Partimos, pois, da ideia, tal como é evidenciado nos objetivos da AEE, que a procura de *melhoria* está subjacente ao processo avaliativo a que as escolas estão sujeitas. Apesar disso, consideramos que as oportunidades de melhoria serão favorecidas se partirem de uma vontade *vinda de dentro*, dos atores que constituem o universo escolar, das suas motivações, da articulação e comunicação existente com as lideranças de gestão e de administração. Tal como Góis e Gonçalves (2005) referem,

«quando a melhoria se apresenta como uma expressão da vontade da escola, envolvendo não só grupos de professores inovadores mas também, de forma indubitável, os membros da gestão de topo, quando o foco da melhoria incide nos resultados dos alunos e nos resultados intermédios, quando as prioridades e os objetivos estão claros e as estratégias bem definidas, estamos na presença de um programa para a melhoria eficaz da escola, com maior probabilidade de sucesso, pois a melhoria é um processo – não um acontecimento – que tem lugar a nível da escola como um todo, não redutível ao somatório de melhorias individuais» (Góis & Gonçalves, 2005: 49).

Por outro lado, reconhecemos que uma melhoria eficaz e de qualidade requer que se encare este processo não como não como «um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer» (Bolivar, 2007: 49) onde o conflito e os problemas são uma presença inevitável (*idem*). Clarificando esta posição e recorrendo a este mesmo autor, a melhoria na educação edifica-se com base num processo de mediação/negociação, em que é necessário assumir-se um compromisso partilhado entre os vários atores sociais de forma a alterar qualitativamente a situação existente. Por outras palavras, «as estratégias de pôr em prática qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas a partir de uma instância central. As mudanças podem, sem dúvida, ser prescritas e legisladas, mas apenas afetarão o ponto-chave quando *comprometam as escolas e os professores: o que os alunos aprendem e como os professores ensinam*» (*ibidem*: 28).

2. Mudança educacional, trabalho docente e desenvolvimento profissional

As constantes alterações da sociedade do conhecimento e as consecutivas reformas que se colocam às escolas e aos professores criam tensões e desafios que exigem respostas rápidas, eficazes e complexas. Na linha de pensamento de Bolívar (2012), melhorar os processos e os resultados educativos está intimamente relacionado com a reestruturação das estruturas organizacionais em que as práticas docentes assentam. Isto é, as mudanças na prática da docência não podem estar desprendidas das mudanças a nível organizacional, e vice-versa. Aqui, em nosso entender, pode residir uma mais-valia do processo de AEE, na medida em que fornece informações valiosas para a organização de propostas de melhoria.

Como sustenta ainda Bolívar, em ideia que corroboramos, «o núcleo da mudança educativa se situa, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino» (*ibidem*: 18). No entanto, gerir e executar processos de melhoria pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e as pressões decorrentes das políticas públicas. Neste processo, é necessário que a escola revele capacidade de colocar em prática o que está planeado, atendendo às características do local, dos seus membros e numa lógica de negociação e não de imposição, ou seja, do trabalho cooperativo (Hargreaves, 1998).

Bolívar (2012) designa este poder coletivo dos professores de *capacidade organizacional da escola*, tendo como subjacente que «a melhoria da educação provenha, mais que do controlo, do compromisso ativo dos professores» (*ibidem*: 19), isto é, reconhece como importantes estratégias de mudanças descentralizadas. Talvez tendo esta ideia por referência, na AEE, o trabalho que os professores desenvolvem constitui um dos focos de atenção.

*Como é sabido, nestes últimos anos, o trabalho que os professores realizam tem sido condicionado por orientações políticas contraditórias «que ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação» (Leite & Fernandes, 2010: 199). Por isso, os professores confrontam-se diariamente com dilemas que os empurram para situações desconfortáveis e com as quais nem sempre conseguem lidar. Se, por um lado, as diretrizes das políticas públicas os orientam para a reinvenção das suas práticas pedagógicas, por outro lado, as pressões externas para alcançar os resultados nem sempre se coadunam com as condições de trabalho e com as motivações individuais e institucionais sentidas. Esta tensão, nas palavras de Bolívar (2007) está presente na ideia de que se pretende «favorecer – em lugar de estratégias burocráticas, verticais ou racionais da mudança – a emergência de dinâmicas autónomas de mudança, que possam devolver o protagonismo aos agentes e – por isso mesmo – que tenham um maior grau de permanência (...) não confiando em excesso na dita melhoria interna, a prestação de contas pretende pressionar de fora para conseguir melhores resultados» (*ibidem*: 18).*

Por outro lado, esta pressão empurra alguns professores para processos de trabalho com os seus alunos focados apenas para os resultados (Day, 2001). É por isso que o exercício da docência, assente na autonomia curricular e que tem em conta a diversidade das situações dos alunos, continua a constituir um desafio mas que poderá ser ultrapassado através da partilha de conhecimentos, de saberes e das experiências vivenciadas pelos professores, isto é, através de situações em que estes aprendam com o trabalho que realizam. Dito por outras palavras, é importante que o coletivo de professores se oriente através de uma plataforma de ação entre todos (Leite & Fernandes, 2010), em que as tarefas de colaboração e trabalho conjunto da escola tenham «como foco de prioridade as atividades e tarefas desenvolvidas na sala de aula e a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como os processos de ensino dos professores» (Bolívar, 2007: 33).

Com o que aqui referimos, estamos a sustentar que a melhoria da instituição escolar e da educação que nela ocorre está intrinsecamente associada à forma como os professores implementam as suas práticas de partilha e de construção coletiva, favorecida pela relação com as famílias e com outros elementos da comunidade educativa (Leite & Fernandes, 2010). Ou seja, e secundando Nóvoa (2009), *ser bom professor* implica «um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola» (*ibidem*: 3). Por isso, o «exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais» (*idem*). Neste sentido, o *trabalho em equipa* dos professores, cooperativo e articulado, constitui-se como «o fundamento da melhoria da prática docente, para que de modo continuado influencie os alunos ao longo dos percursos escolares» (Bolívar, 2007: 45), integrando-se num trabalho coletivo de toda a escola.

No entanto se, como atrás referimos, os professores vivenciam dilemas na sua atividade profissional que condicionam a sua prática pedagógica, não podem ser ignorados os efeitos que geram nas suas identidades profissionais. Esta é a tese defendida por Day (2001: 26) quando afirma que «a imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores». Como tem sido reconhecido, o desenvolvimento profissional dos professores requer a busca por diferentes formas de agir, a procura de novos métodos de ensino, a adaptação às novas exigências sociais e o alcance do sucesso dos seus alunos. Por outras palavras, e tal como Bolívar (2007: 42), consideramos que «a identidade profissional dos professores é o resultado de um processo dinâmico entre as demandas sociais ou administrativas do ensino e a afirmação de si». Neste sentido, é importante que se entenda o desenvolvimento profissional dos professores sem o desprender da identidade profissional de cada um e na forma como se definem a si mesmos e aos que os rodeiam (Marcelo, 2009). Por isso, é fulcral que o trabalho docente assente em práticas sistemáticas de partilha, que conduzam a uma maior e melhor articulação e acompanhamento das situações com que se deparam diariamente.

Para além disto, ao transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, é possível associar o desenvolvimento profissional dos professores à construção dos projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009), o que lhes permitirá agir de forma mais profunda e em articulação com os setores de gestão e administração escolares. Recorrendo uma vez mais a Bolívar (2007: 38), «restam, pois, duas práticas diretas de melhoria: incidir nos modos como os professores ensinam e os alunos aprendem, bem como criar comunidades profissionais de aprendizagem. A primeira é, em definitivo, o núcleo de trabalho docente». Pode então entender-se o desenvolvimento profissional dos professores «como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais» (Marcelo, 2009: 7). Também Nóvoa (2009: 1) corrobora esta ideia ao afirmar que uma das dimensões a ter em conta na formação de professores com vista ao seu desenvolvimento profissional é exatamente o facto de ser fundamental «valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola». É no quadro destas ideias que se considera que a avaliação das condições que promovem o desenvolvimento profissional docente é fundamental para melhorar a qualidade na educação e dos processos de ensino e aprendizagem.

Há que reconhecer que a complexidade das situações que atravessam a educação escolar requer que os professores colaborem entre si e que a escola fomente esta atuação, criando condições para incentivar uma *cultura docente* assente no trabalho cooperativo, na troca de experiências e na partilha de materiais saberes. E é, também, por isso, e uma vez mais o reforçamos, que a AEE pode constituir um meio que favoreça a criação destas condições institucionais.

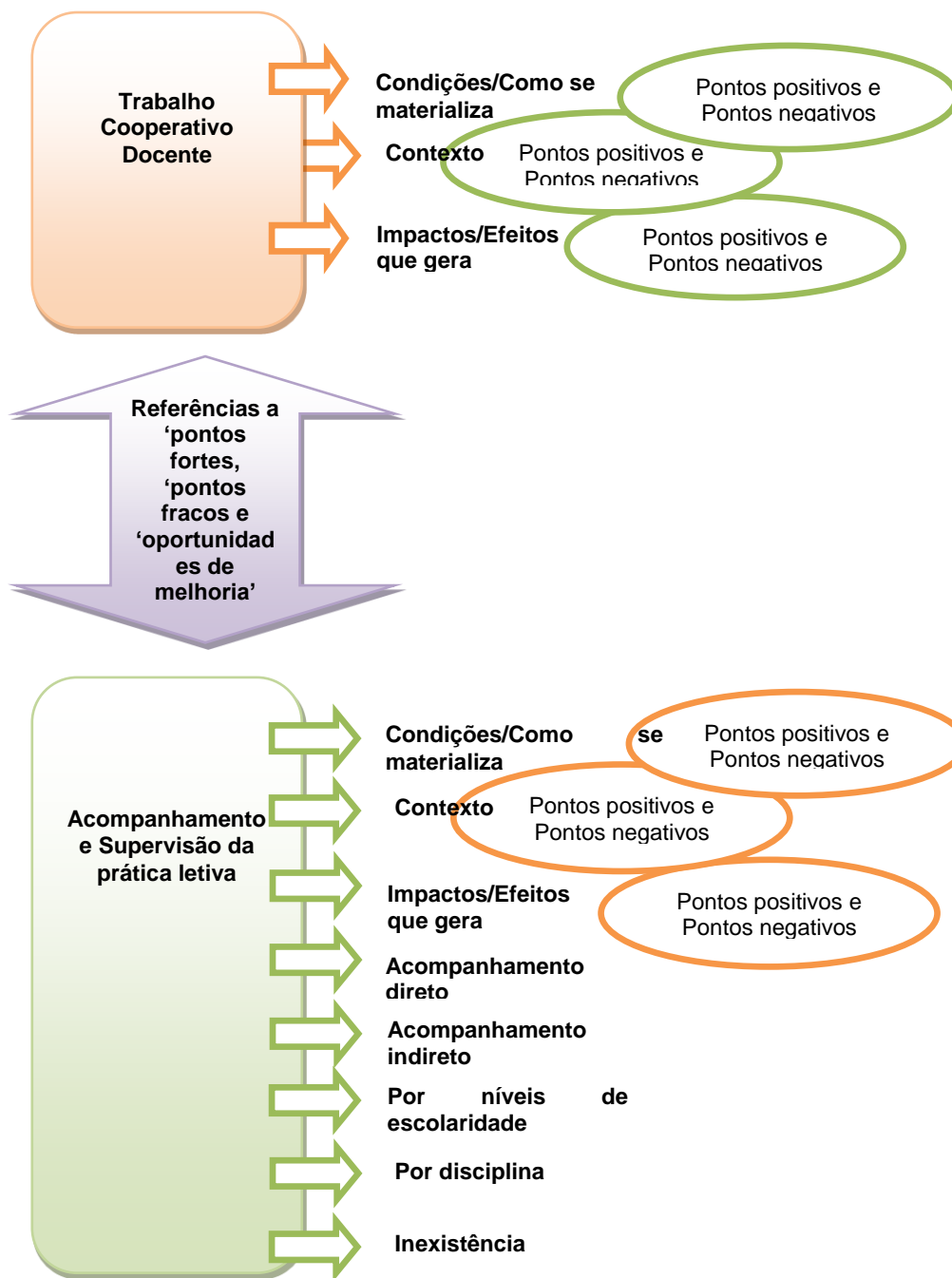
3. Metodologia

Tendo por referência esta temática, o estudo centra-se no trabalho docente, mais especificamente no que diz respeito ao *trabalho cooperativo entre professores* e ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, tal como é apreciado pelo olhar externo da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Para tal, foram analisados 40% dos relatórios da AE de escolas/agrupamentos da zona Norte e Centro do país, simultaneamente avaliadas no 1º e no 2º ciclo de AEE, num total de 104, recorrendo à análise documental, pela técnica da análise de conteúdo (Écuyer L', 1990; Krippendorf, 2003), com apoio do programa NVivo10. Os dados recolhidos têm igualmente em conta o referencial da IGEC que sustenta o processo de AEE e no qual é possível identificar questões relacionadas com o desenvolvimento profissional docente. A escolha dos relatórios como base para o estudo realizado prende-se, igualmente, com o facto de estes nos permitirem avaliar/inferir sobre as políticas públicas implementadas neste âmbito.

De acordo com as leituras dos relatórios de AE, as referências respeitantes tanto ao *trabalho cooperativo docente* como ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* foram divididas por subcategorias: (i) condições em que ocorrem (como se materializa), (ii) contexto em questão (reuniões, iniciativas individuais ou de departamento, etc) e (iii) impactos/efeitos que gera. Por sua vez, as referências de cada uma destas subcategorias foram ainda codificadas como 'ponto positivo' ou como 'ponto negativo'. Adicionalmente, e no que diz respeito ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, as referências foram ainda divididas por mais cinco subcategorias: (i) acompanhamento direto, (ii) acompanhamento indireto, (iii) níveis de escolaridade, (vi) disciplinas, (v) inexistência de supervisão.

Para a análise foi importante a existência, no final dos relatórios de AEE, de uma síntese que especifica o que são os *pontos fortes*, os *pontos fracos* e as *oportunidades/esforços de melhoria* de cada uma das escolas avaliadas. Deste modo, e de forma a compararmos o 1º com o 2º ciclo de AEE, do total de referências das duas categorias em análise, seleccionámos, também, aquelas que dentro destas são referenciadas como pontos fortes, fracos e como oportunidades/esforços de melhoria. O esquema seguinte exemplifica o raciocínio seguido.



As frases dos relatórios, mais ou menos longas, foram consideradas como unidades de sentido, que foram associadas às categorias e subcategorias de modo não exclusivo (Écuyer L', 1990). Contabilizaram-se as referências codificadas e respectivas fontes/ou casos que podiam ajudar a delinear a caracterização dos sentidos do trabalho colaborativo entre docentes e suas normas. Esses dados foram também cruzados com os ciclos de AE, as zonas do país e as classificações atribuídas.

4. Apresentação e análise dos dados

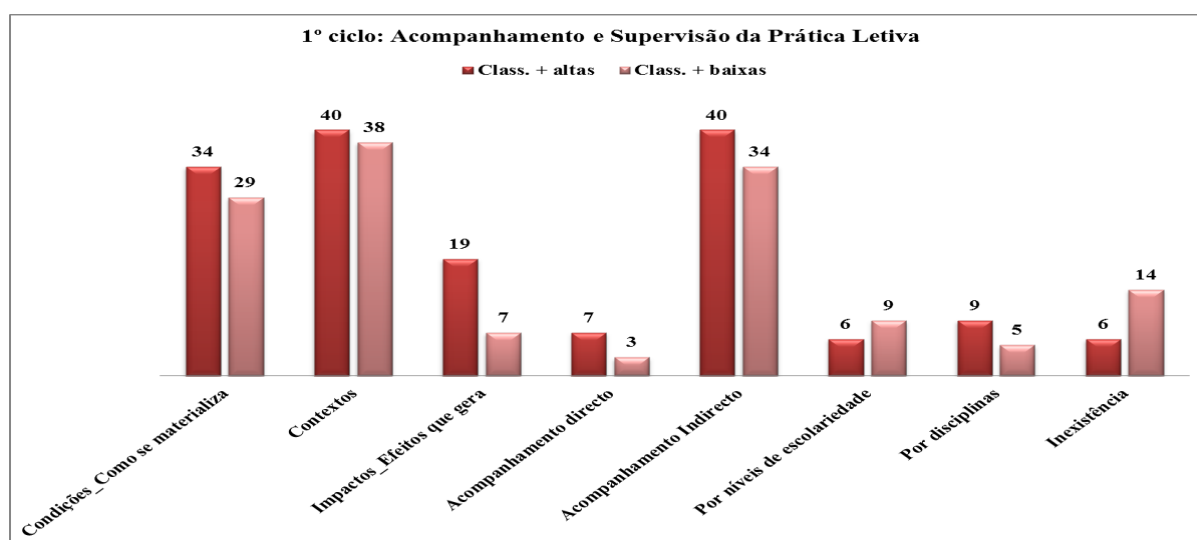
A apresentação que se segue contabiliza as referências que foram associadas às subcategorias que organizam as duas dimensões em estudo: o *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e o *trabalho*

cooperativo docente. A sequência da apresentação dos dados organiza-se de acordo com estas duas dimensões e fá-lo de modo comparativo entre os dados recolhidos, relativos aos agrupamentos e escolas que obtiveram classificações mais elevadas e mais baixas na Avaliação Externa, e entre os dados relativos ao 1º e ao 2º ciclo de avaliação.

4.1. Análise por ciclos

No que diz respeito ao acompanhamento e supervisão da prática letiva no 1º ciclo de AEE, e tal como é possível verificar pelo **gráfico I**, a maioria das referências focam aspectos relacionados com o *contexto*, tanto nos relatórios com classificações mais altas como naqueles com classificações mais baixas. De seguida, as referências ao *acompanhamento indirecto* e às *condições/como se materializa* são também significativas. Relativamente às outras subcategorias em análise, o número de referências é bastante inferior. De notar que, das 8 subcategorias, apenas duas (*níveis de escolaridade* e *inexistência*) apresentam mais referências nos relatórios com classificações mais baixas.

Gráfico I: 1º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva



Na **tabela I** é possível perceber quais são as referências classificadas como 'pontos positivos' ou como 'pontos negativos' relativamente às *condições*, *contextos* e *impactos/efeitos que gera*. Nos dois primeiros, os pontos positivos predominam mas, relativamente ao terceiro, *impactos/efeitos que gera*, tantos nos relatórios com classificações mais altas como nas mais baixas, os pontos negativos são superiores aos positivos.

Tabela I: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 1º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva

	1º ciclo: Acomp. e Sup. da prática letiva	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	34	29
pontos positivos	17	15
pontos negativos	17	14
Contextos	40	38
pontos positivos	28	22
pontos negativos	12	16
Impactos_Efeitos que gera	19	7
pontos positivos	4	1
pontos negativos	15	6

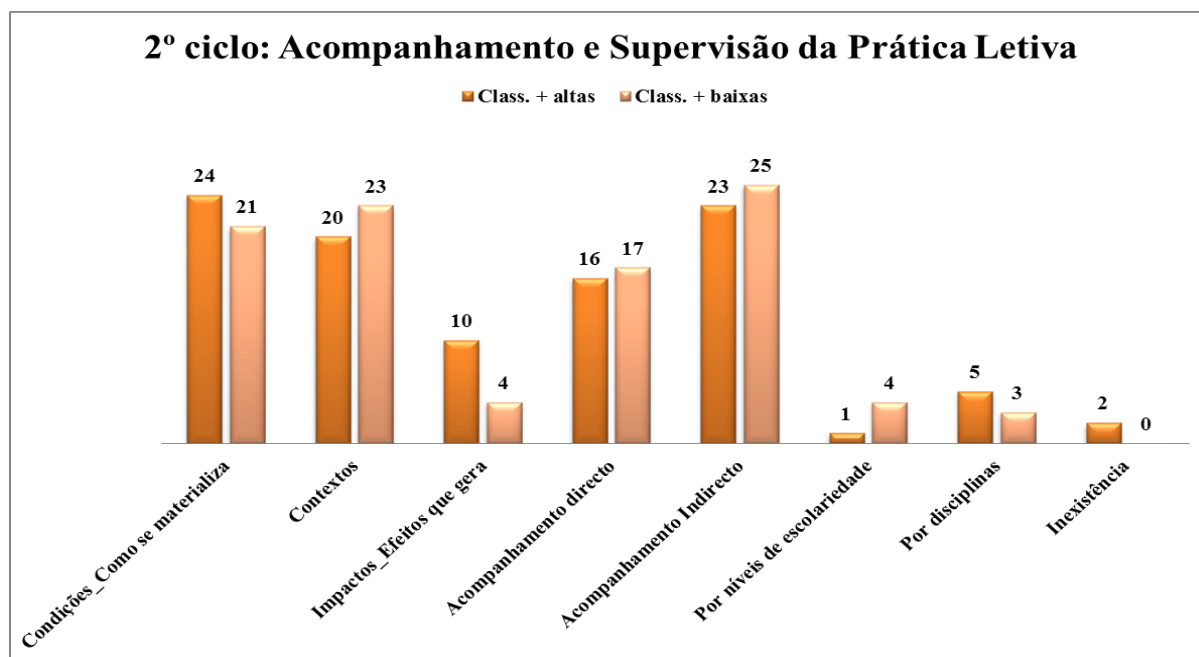
Nas referências a este impacto negativo, constata-se que, na sua maioria, estas se relacionam com dificuldades na execução das medidas instituídas para colocar em prática mecanismos de *acompanhamento e supervisão da prática letiva* adotados pelas escolas. Esta incapacidade ou a sua inexistência, segundo os relatórios de AE, acabam tendo um efeito nefasto no sucesso escolar dos alunos e, de uma forma mais abrangente, condicionam o desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento. É enunciado, por exemplo:

«A inexistência de prática de observação e supervisão directa de aulas não permite o despiste das fragilidades presentes na prática científico-pedagógica e didáctica dos docentes, essencial para a melhoria da qualidade do ensino» (Classificações mais altas)

«Apesar da Escola revelar uma atitude positiva na procura de novos caminhos e soluções, não há indícios claros de estratégias generalizadas de inovação centradas nas práticas lectivas em sala de aula» (Classificações mais baixas)

Passando para o 2º ciclo de AE, constata-se que o maior número de referências diz respeito ao *acompanhamento indirecto*. Tal como no 1º ciclo de AE, existem mais referências nos relatórios com classificações mais altas. A subcategoria *inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva* é residual nos relatórios com classificações mais altas e não existem referências nos relatórios com classificações mais baixas.

Gráfico II: 2º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva



Centrando-nos nos ‘pontos fortes’ e nos ‘pontos fracos’, percebe-se que, principalmente nos *impactos/efeitos que gera*, é bastante significativo o que é reconhecido neste 2º ciclo em comparação com o 1º ciclo de AE, uma vez que existem mais pontos positivos do que negativos relativamente a este aspecto.

Tabela II: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 2º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva

	2º ciclo: Acomp. e Sup. da prática letiva	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	24	21
pontos positivos	12	9
pontos negativos	12	12
Contextos	20	23
pontos positivos	12	16
pontos negativos	8	7
Impactos_Efeitos que gera	10	4
pontos positivos	9	3
pontos negativos	1	1

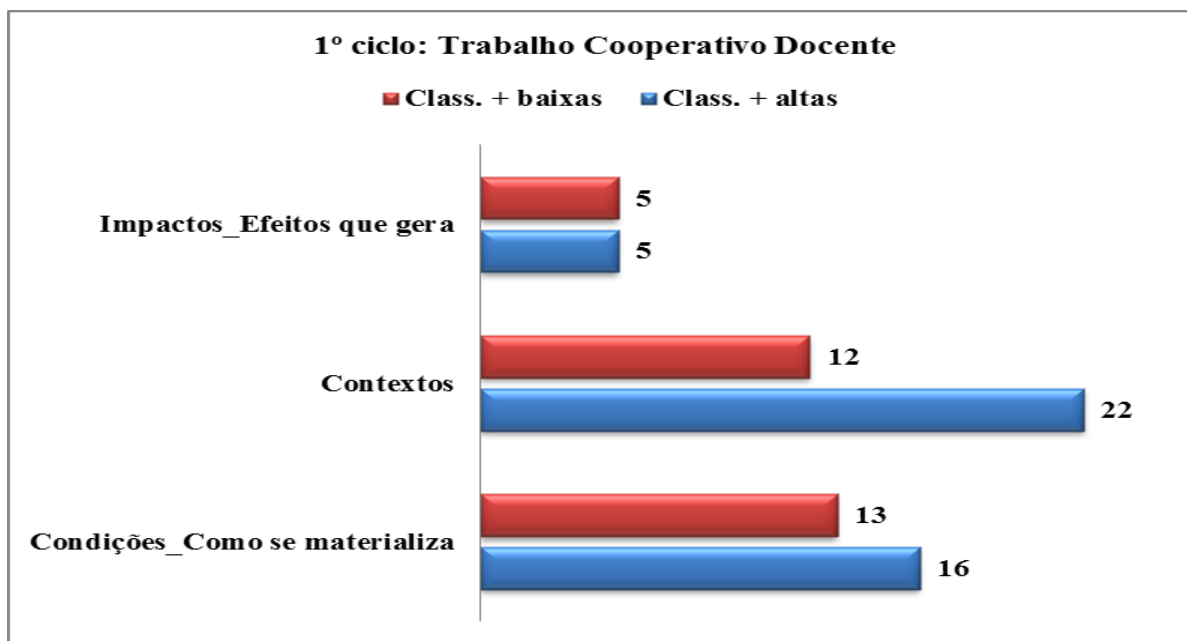
Nos relatórios com classificações mais altas e naqueles que as têm mais baixas, as referências ao impacto do *acompanhamento e supervisão da prática letiva* são significativamente positivas em relação às negativos, na media em que neste ciclo de AE parece existir uma maior atenção a este campo de análise e às vantagens que este acarreta, tal como é expresso nos seguintes exemplos:

«A monitorização das práticas individuais de cada docente e dos processos de desenvolvimento do currículo revela espaço de melhoria, no sentido de possibilitar a construção de processos reflexivos, individuais e coletivos de modos de ação» (Classificações mais altas)

«O trabalho desenvolvido pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e o envolvimento dos docentes têm tido um impacto positivo na qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento» (Classificações mais baixas)

No outro campo em análise, o *trabalho cooperativo docente*, verifica-se, através do **gráfico III**, que o maior número de referências continuam a registar-se nos relatórios com classificações mais altas e na subcategoria *contextos*.

Gráfico III: 1º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente



Por sua vez, em todas as subcategorias, os pontos positivos predominam, tanto nos relatórios com classificações mais altas como naqueles com classificações mais baixas.

Tabela III: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 1º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente

	1º ciclo: Trabalho Cooperativo Docente	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	16	13
pontos positivos	10	8
pontos negativos	6	5
Contextos	22	12
pontos positivos	14	7
pontos negativos	8	5
Impactos_Efeitos que gera	5	5
pontos positivos	3	3
pontos negativos	2	2

A promoção do trabalho cooperativo é bastante valorizada na generalidade das escolas, pelo que é perceptível o esforço realizado pelos diferentes departamentos e pelos professores na sua execução, como se constata nos seguintes enunciados:

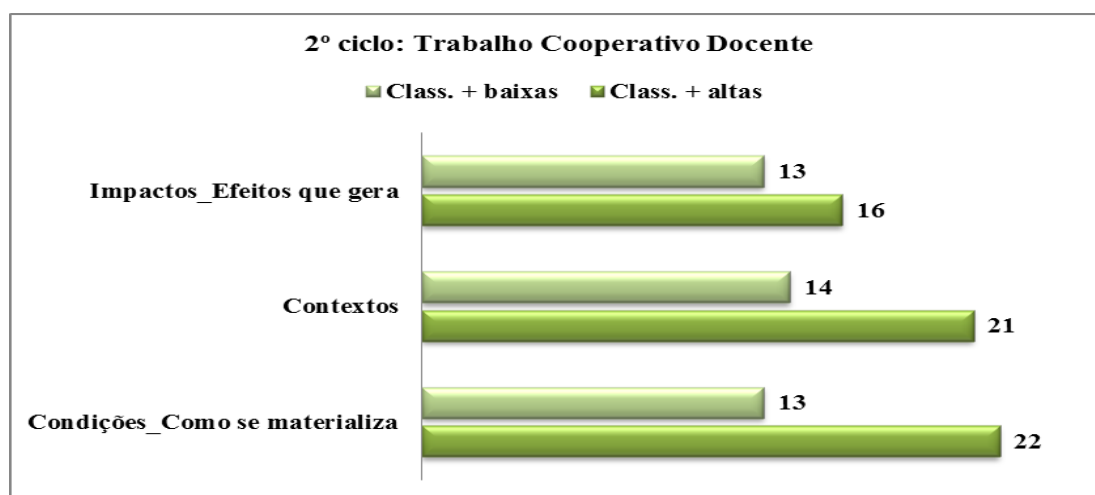
«Para promover o trabalho em equipa, foi criada, quando possível, uma hora comum nos horários dos docentes para a realização de reuniões» (Classificações mais altas)

«A reestruturação dos departamentos curriculares foi uma decisão tomada com vista a uma maior potenciação dos mecanismos de interacção entre os docentes, existindo práticas de troca de materiais de ensino e de realização de testes com matrizes comuns» (Classificações mais baixas)

«Há articulação entre os professores titulares de turma, directores de turma e os professores de apoio. As planificações são discutidas e reformuladas, existindo uma prática de docência coadjuvada» (Classificações mais altas)

No 2º ciclo de AE, o maior número de referências continua a predominar nos relatórios com classificações mais altas mas, desta vez, e com uma diferença pouco significativa, na subcategoria *condições/como se materializa*.

Gráfico IV: 2º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente



As referências positivas continuam a ser superiores às negativas e, nos casos das subcategorias *contextos* (nos relatórios com classificações mais baixas) e *impactos/efeitos que gera* (nos relatórios com classificações mais altas), os pontos negativos não existem, tal como se pode constatar pela **tabela IV**.

Tabela IV: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 2º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente

	2º ciclo: Trabalho Cooperativo Docente	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	22	13
pontos positivos	21	11
pontos negativos	1	2
Contextos	21	14
pontos positivos	18	14
pontos negativos	3	0
Impactos_Efeitos que gera	16	13
pontos positivos	16	9
pontos negativos	0	4

Constata-se uma evolução positiva deste campo de análise comparativamente ao 1º ciclo de AE. As práticas de trabalho cooperativo parecem ser mais profundas e enraizadas na cultura escolar. Exemplo:

«Existem práticas enraizadas de trabalho cooperativo entre os docentes, expressas nas reuniões mensais (de departamento e grupo de recrutamento) e semanais (ao nível de disciplina/ano), estando previstos, nos horários, tempos comuns para trabalho colaborativo» (Classificações mais altas)

«Ao nível dos anos de escolaridade, desenvolve-se um trabalho cooperativo dos professores com incidência na planificação dos conteúdos programáticos, articulando-se as disciplinas com as áreas curriculares não disciplinares e com as iniciativas integrantes do plano anual de atividades. Paralelamente, produzem-se e partilham-se instrumentos de trabalho, bem como se reflete sobre os resultados, propondo-se adequações de estratégias de melhoria, que nem sempre se revelam eficazes» (Classificações mais baixas)

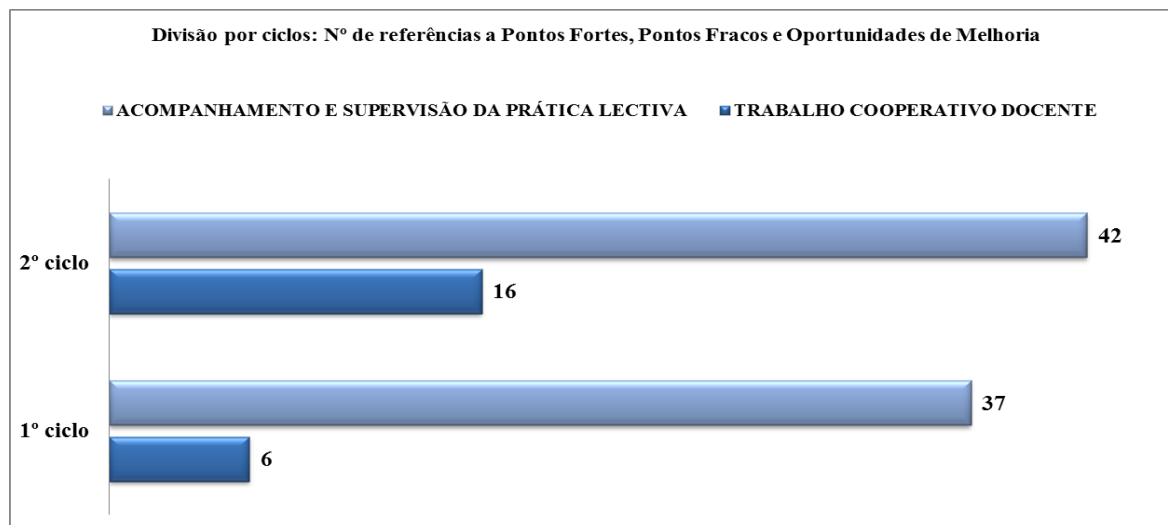
«Como reforço e valorização da vertente formativa da avaliação, os departamentos curriculares organizam, em trabalho cooperativo, a produção de instrumentos, nomeadamente os testes diagnósticos e os testes intermédios iguais para as turmas do mesmo ano. A partilha destes materiais tem contribuído para a aferição de procedimentos e práticas avaliativas, com reflexos significativos na mobilização de respostas educativas apropriadas» (Classificações mais baixas)

4.2. Análise por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria

Tal como já foi referido, no final de cada um dos relatórios de AE é realizada uma síntese dos *pontos fortes*, dos *pontos fracos* e das *oportunidades de melhoria* sinalizadas pela avaliação realizada. Assim, seleccionámos aquelas que constam num destes pontos nos relatórios e que dizem respeito aos campos de análise em questão, isto é, ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e ao *trabalho cooperativo docente*.

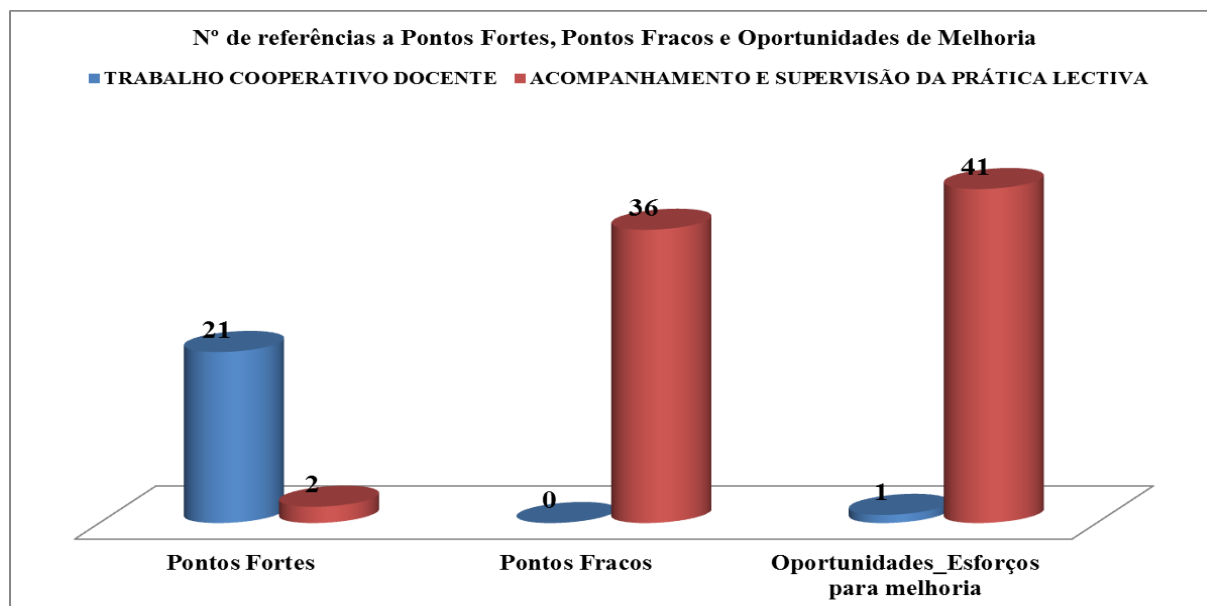
Desta forma, percebemos que, do total de referências ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* (310), **25%** (79) estão também associadas a pontos fortes, pontos fracos e/ou oportunidades de melhoria. Por sua vez, e no *trabalho cooperativo docente*, do total de referências a este campo (161), **14%** (22) dizem respeito a pontos fortes, pontos fracos e/ou oportunidades de melhoria, tal como é evidenciado no **gráfico V**.

Gráfico V: Divisão por ciclos - distribuição de nº referências por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria



Pelo **gráfico VI**, é possível perceber que a maioria dos pontos fortes se centram no *trabalho cooperativo docente*, enquanto que nos pontos fracos e nas oportunidades de melhoria predominam as referências ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*.

Gráfico VI: Distribuição de nº referências por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria nos dois ciclos de AE



Os pontos fortes enfatizam as boas práticas e a necessidade da escola continuar a adoptá-las, tal como se pode confirmar pelos seguintes excertos:

«Trabalho cooperativo e de monitorização sistemática da acção pedagógica por parte dos departamentos de Ciências Físico-Químicas e de Biologia e Geologia, com reflexo na valorização das actividades experimentais» (1º ciclo)

«Trabalho cooperativo dos docentes, com impacto muito positivo no planeamento e articulação das atividades e na promoção do sucesso escolar» (2º ciclo)

Os pontos fracos só se referem ao 1º ciclo e ao campo de análise do *acompanhamento e supervisão da prática letiva*.

«Insuficiente acompanhamento e supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula, não fomentando, nomeadamente, a reflexão sobre a coerência entre as práticas desenvolvidas e a avaliação das aprendizagens realizada» (1º ciclo)

«Falta de mecanismos de monitorização das práticas lectivas, em contexto de sala de aula, que condiciona a regulação dos processos de ensino e aprendizagem e a operacionalização de práticas conducentes à recuperação de alunos com insucesso» (1º ciclo)

As oportunidades de melhoria centram-se nos relatórios do 2º ciclo de AEE, existindo apenas uma referência ao trabalho cooperativo docente e as restantes ao outro campo em análise. São disto exemplo:

«A organização dos semanários horários dos docentes relativamente à gestão equilibrada e adequada dos tempos disponíveis para apoio aos alunos e para tarefas de articulação e trabalho colaborativo dos docentes» (2º ciclo)

«Melhoria dos mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, de modo a aumentar a partilha efetiva de práticas científico-pedagógicas» (2º ciclo)

«O acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e de reforço da qualificação técnica e científica» (2º ciclo)

5. Considerações Finais

Tendo por base os dados apresentados é possível construir algumas ideias síntese para as duas dimensões em análise. Numa leitura global, uma primeira ideia que pode ser inferida é a de que a avaliação externa, quer no 1º, quer no 2º ciclo parece não ter gerado efeitos significativos ao nível do *acompanhamento e supervisão da prática letiva*. Esta inferência deduz-se não só pelo baixo número de referências registadas, quer no 1º, quer no 2º ciclo, na categoria *Impactos/Efeitos que gera*, como também nas restantes categorias analisadas. Ainda assim, as referências ao *acompanhamento direto* das práticas letivas aumentam do 1º para o 2º ciclo, numa relação inversa com o número de referências ao *acompanhamento indireto*, facto que pode indiciar ser este um efeito da avaliação externa.

Uma outra ideia a salientar tem a ver com o facto de, no 1º ciclo, serem as escolas com classificações mais altas as que mais referenciam quer o *acompanhamento direto*, quer o *indireto*, ao contrário do 2º ciclo de AEE onde as referências aparecem em maior número em relatórios de escolas com classificações mais baixas. Esta evidência pode estar relacionada com as alterações nas orientações curriculares (lembre-se a reestruturação curricular iniciada em 2011) e na avaliação de desempenho docente, ocorridas em tempo coincidente com o período em que decorreu o 2º ciclo de avaliação, e que provocaram reacções de resistência, de desmotivação e de desinvestimento profissional dos professores (Day, 2001).

Interessante também é o facto de se ter identificado um número de referências significativo na categoria *condições*, numa relação proporcional nas escolas com classificações mais altas (com maior número de referências), e escolas com classificações mais baixas (com menor número de referências), no 1º e 2º ciclos de AEE. Estas considerações são corroboradas pelo número de referências identificado para esta dimensão nos *pontos fracos* e nas *oportunidades de melhoria*.

Quanto ao *trabalho cooperativo docente*, segunda dimensão em análise, foi identificado, como evidenciam os dados, um maior número de referências nos relatórios de avaliação do 2º ciclo do que nos do 1º ciclo, reconhecendo-se aqui um possível efeito da avaliação externa. Estes elementos parecem colidir com os dados relativos ao *acompanhamento e supervisão da prática* onde, como referimos, se constatou o contrário: no 1º ciclo de AEE, são as escolas com classificações mais altas as que mais referenciam o *acompanhamento e supervisão da prática*

A categoria *contextos* é a que apresenta maior número de referências, quer no 1º, quer no 2º ciclo de AEE, sendo este número maior em escolas com classificações mais altas. Esta constatação pode ser justificada pelo facto de esta categoria estar relacionada com espaços de reuniões, iniciativas individuais ou de departamento e, portanto, com espaços/tempos de organização curricular, foco em destaque no domínio *Prestação de Serviço Educativo*. Relacionando estes dados com a referência desta dimensão nos *pontos fortes* e/ou nas *oportunidades de melhoria*, constata-se que a alusão ao *trabalho cooperativo docente* aparece maioritariamente nos *pontos fracos*. Novamente se pode estabelecer uma relação com as referências ao *acompanhamento e supervisão da prática* e, de modo específico, ao *acompanhamento indireto* como sendo o prevalente, o que pode justificar a representatividade de *pontos fracos* nesta dimensão.

De um modo geral, os dados revelam uma grande sintonia entre as dimensões *acompanhamento e supervisão da prática* e *trabalho cooperativo docente*. Ainda assim, os dados não permitem objetivamente concluir dos efeitos gerados pela avaliação externa nestas duas dimensões.

Em síntese, os resultados corroboram os estudos que enfatizam a dificuldade de se instituírem práticas de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Leite & Fernandes, 2010) no qual a *supervisão* deve ser uma prática naturalmente requerida e experienciada pelos professores. Fica patente também a ideia de que as práticas continuam aquém do que tem sido enunciado nos discursos teóricos, podendo a avaliação externa, neste ciclo evolutivo, contribuir, através de uma postura formativa, para um maior reconhecimento do trabalho já desenvolvido pelas escolas e das “boas práticas”. Acreditamos que esse caminho conduzirá a um maior envolvimento de toda a comunidade escolar em processos coletivos de trabalho (Leite & Fernandes, 2010) que possam ser indutores de melhoria educacional, e que contribuam para recentrar as prioridades na sala de aula (Bolívar, 2007). Olhar a avaliação externa nesta perspetiva significa repensar os modelos e os processos em curso, no sentido de estes devolverem, de facto, às escolas, e aos professores, um verdadeiro retrato dos seus *pontos fortes* e das *oportunidades de melhoria*, contribuindo, assim, para a melhoria efetiva dos processos educacionais.

6. Referências

- Bolívar, Antonio (2007). Como melhorar as escolas : estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto : Edições ASA.
- Bolívar, Antonio (2012). Melhorar os processos educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). Avaliação de Sistemas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Écuyer, René L' (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Canadá: Presses de l'Université.
- Figari, Gérard (2007). A Avaliação. Histórias e Perspectivas de uma Dispersão Epistemológica. In Albano Estrela (Org.), Investigação em Educação. Teorias e Práticas (pp. 227-260). Lisboa: EDUCA.
- Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2005). Melhorar as Escolas: práticas eficazes. Porto: Edições ASA.
- Krippendorff, Klaus (2003) Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. Educação, 34(2), 251-264.
- Hargreaves, Andy (1998). Os professores em tempo de Mudança. Porto: Edições ASA.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22.
- Nóvoa, António (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Retirado em Junho 29, 2013 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.
- Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In Thomas Kellaghan, Daniel Stufflebeam, & Lori Wingate, (Eds.), International handbook of educational evaluation (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers, Vol. I.

A participação de professores na construção de um currículo para a educação infantil: interfaces entre formação continuada e docência

Edinéia Castilho Ribeiro⁷⁵, Hilda Micarello⁷⁶

Resumo

Este texto é um recorte dos estudos empreendidos em dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais, Brasil. Com objetivo de ampliar o debate em torno das questões concernentes à formação docente continuada ou em serviço, concepções de infância e currículo para os pequenos, esse artigo busca investigar como a participação docente na construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, se configura em dispositivo de formação do professor reflexivo, investigador de sua própria prática, fugindo do papel de mero transmissor. O olhar sobre a construção da Proposta Curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora não visa apenas descrever a gênese, a trajetória e a organização do documento. Busca-se, sobretudo, explicitar tal proposta como artefato cultural que se constrói dentro de um movimento histórico mais amplo, do qual são elementos constituintes concepções de infância, de educação e do papel do professor neste processo. Nesse sentido, a partir das estratégias metodológicas adotadas na pesquisa busca-se identificar, no processo de discussão da referida Proposta Curricular e no produto dessas discussões – o próprio currículo – como esses elementos se entrelaçam e são ressignificados pelos envolvidos, dando origem a novos saberes e inspirando novas práticas. Com base em Silva (1999), buscamos problematizar questões que atravessam as diferentes teorias sobre currículo - qual conhecimento deve ser ensinado? O que alunos (as) devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? – buscando compreender como, ao participarem do processo de elaboração de uma proposta curricular, os professores oferecem possibilidades de resposta a essas questões. A hipótese desenvolvida nesse artigo é a de que a participação docente na elaboração do currículo para a educação infantil é um dispositivo que propicia momentos de reflexão sobre a docência na educação infantil constituindo-se, portanto, numa estratégia de formação continuada, dando origem à construção de um conhecimento pelo profissional docente sobre a sua atividade profissional. O aporte teórico da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski é o pano de fundo das análises apresentadas neste texto, no qual o currículo e seu processo de construção é abordado em sua historicidade. A metodologia adotada no estudo, de abordagem qualitativa, conjuga a pesquisa bibliográfica e documental com as entrevistas abertas, realizadas com os atores envolvidos na construção da proposta curricular.

Palavras-chave: infância, currículo, formação de professores

75 Mestranda do Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora regente da rede pública municipal de Juiz de Fora.

76 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFJF e do Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd/UFJF.

Introdução

Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira (Larrosa, 2006).

A epígrafe supracitada possibilita reflexões acerca da formação docente que não se pretende acabada. Nesse sentido, a formação continuada e em serviço surge como uma possibilidade de formação permanente para professores que atuam na educação infantil (EI), em um processo contínuo.

Esse artigo é um recorte de estudos empreendidos em dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais, Brasil e discorre sobre o tema da formação continuada de professores da educação infantil integrada à construção e elaboração de uma proposta curricular municipal, para os pequenos, em que os professores também participaram. Procuramos compreender como a participação docente na construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil da rede pública municipal de Juiz de Fora, se configura em dispositivo de formação do professor reflexivo, investigador de sua própria prática. Fugindo, assim do papel de mero transmissor de um currículo do qual não participa da elaboração, do qual lhe resta o papel de consumidor de propostas curriculares que já veem elaboradas e fechadas, num processo de verticalização.

Neste trabalho a análise documental incidirá sobre o documento Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana publicado no ano de 2010. Pretendemos utilizar a análise documental como meio de identificar informações no referido documento a partir da questão proposta para essa pesquisa. O documento em questão é uma fonte estável, produzido em determinado tempo e contexto, constituindo-se assim em um artefato cultural no qual são condensados os significados de um grupo social em determinado momento histórico.

Por ser datada e contextualizada a Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora oferece evidências que podem fundamentar nossas análises. São fontes igualmente de informações sobre o contexto histórico em que foram produzidas.

Algumas dificuldades ou lacunas que porventura possam permanecer, a partir da análise documental acreditamos que os dados obtidos, a partir das entrevistas semi-estruturadas, possam complementá-las, tendo em vista que um documento é um texto final onde algumas vozes são ouvidas em detrimento de outras. Por sua vez as entrevistas se darão em um movimento no qual poderão emergir os sentidos dos atores envolvidos nessa construção, além, também das vozes que foram silenciadas no documento final.

Como bem destacam Lüdke e Andre (1986) a entrevista também representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados numa abordagem qualitativa de pesquisa em ciências sociais. Pretendemos usar a entrevista semi-estruturada como instrumento, não no sentido de antecipar ou forçar a resposta dos sujeitos através da própria pergunta que sugere ou força a resposta. Interessa-nos propiciar um clima de interação, para compreender como os elementos de da prática docente, da teoria e do discurso político se entrelaçam e são ressignificados pelos envolvidos, dando origem a novos saberes e inspirando novas práticas.

Este instrumento de investigação permite o aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos, (no caso deste trabalho pela análise de documento) que porventura não ficaram esclarecidos. É importante que a entrevista ocorra no diálogo com o outro, no sentido bakhtiniano, caracterizando-se pela provocação

de tensões, confrontos, concordâncias e discordâncias que levem os sujeitos a um repensar. Nesse sentido, segundo Freitas (2007) a entrevista pode ser chamada de dialógica, pois se constitui como uma relação entre sujeitos, cada um com suas experiências históricas e culturais, e nessa relação constroem sentidos.

De acordo com Lüdke & Andre (1986) é preciso analisar não só o discurso verbal dos sujeitos, mas também interpretá-lo à luz de linguagens não verbais tais como expressão, entonações, hesitações, ritmo para captar o que foi efetivamente dito.

A metodologia de análise de dados que pretendemos utilizar nesta pesquisa baseia-se na Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin, citada por Triviños (1990), a Análise de Conteúdo dedica-se ao estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" (TRIVIÑOS, 1990. p. 159) e nos permite desvendar as ideologias que podem existir nos documentos, dispositivos legais, seus princípios e diretrizes, que, em um primeiro momento, podem não emergir diante do olhar do pesquisador.

A metodologia de análise de conteúdo é um "procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem" (FRANCO, 2003, p. 20). Um dos desafios deste procedimento de pesquisa é definir as "Unidades de Análise".

A seguir esclarecemos de uma maneira mais ampla, o que compreendemos por currículo.

Algumas concepções acerca do currículo

As concepções sobre currículo como as conhecemos hoje não foram estabelecidas de uma só vez, em algum momento iluminado. Elas estão em constante fluxo e transformação. Neste sentido é importante também compreender o currículo não como resultado de um processo evolutivo e contínuo, que está sempre a se aperfeiçoar, mas sim como um processo de rupturas e afastamentos, fruto de negociações e de escolhas.

Silva (1999) destaca que a construção do currículo se dá em meio às relações de poder. Nessa disputa entre os vários atores que participam da constituição do currículo, quais são realmente escutados? Quais atuam como protagonistas? O peso de decisão tem a mesma medida para todos que participam desse processo? Entre esses atores quais terão suas vozes ouvidas ou silenciadas? E qual peso a reflexão teórica, epistemológica, terá na definição daquilo que entra efetivamente no texto final desse documento e naquilo que é efetivamente praticado, constituindo-se em currículo real?

Para compreender o currículo e processo de institucionalização da educação infantil para essa faixa etária no Brasil, retomo brevemente à urbanização e industrialização ocorrido no século XVIII que proporcionou uma transição de uma sociedade de base rural para urbana. Em função desse processo de urbanização e industrialização vivido no Brasil e da inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se a necessidade de criação e manutenção de instituições onde as crianças, filhas dessas mães trabalhadoras, pudessem ficar durante o período em que trabalhavam.

O processo de organização dessas instituições que atendiam à criança pequena, especialmente no que se refere ao trabalho com as crianças de zero a três anos, em nosso país tinha inicialmente um caráter assistencialista. No que se refere ao trabalho com as crianças de quatro a seis anos, a ideia de um currículo para os pequenos esteve muito voltada à perspectiva de preparação para o ensino fundamental.

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, se afirma pela Constituição Federal de 1988. Com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, ocorre também o reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos.

Em 1996, com a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), novas possibilidades acerca do currículo para a educação infantil começam a emergir. As crianças paulatinamente vão conquistando um lugar no discurso sobre a educação no país, já que a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica passa a integrar os sistemas de ensino.

Após a aprovação da LDB de 1996, o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a Educação Infantil, incluindo a creche e as crianças até 4 anos, ganhou destaque na área educacional, sobretudo após a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, sendo a primeira iniciativa oficial de sistematizar orientações curriculares para os pequenos.

A elaboração do RCNEI, contudo, não ocorreu no diálogo com professores e profissionais da área. Na realidade houve uma cisão entre pensamento – quem elabora – e ação – quem deveria colocá-lo em prática. Num extremo estavam os especialistas e no outro professores, educadores e técnicos com a função de colocar tal documento em prática.

Um ano após a publicação do RCNEI, a resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de caráter mandatório, que deveriam subsidiar a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que integram os sistemas de ensino.

A partir das Novas Diretrizes, o currículo para educação infantil ganha concretude, possuindo uma estrutura pré-organizada e estabelecida de atividades e eixos de interesse das crianças. Nesse sentido, esse documento normatizador destaca a criança como sujeito que possui história e direitos e, como tal, deve ter assegurada sua integridade, independente de sua origem.

É nesse contexto que o município de Juiz de fora, também se mobiliza na elaboração de propostas curriculares para educação infantil. A seguir descrevo a trajetória de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, identificando sua gênese, bem como seu percurso até se constituir em um documento público. Nosso olhar sobre a construção dessa proposta curricular não se consistiu apenas em descrever como documentos anteriores a ela foram organizados para demonstrar como eram diferentes da atual. Buscamos explicitar tal documento como artefato cultural que se constitui num movimento histórico mais amplo, e também como se configura em instrumento de formação do professor reflexivo, investigador de sua própria prática.

Gênese, trajetória e organização da proposta curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, como já mencionado, ocorre no ano de 1996, com a LDB e logo após, com RCNEI, em 1998, são apresentadas as primeiras orientações curriculares para esta etapa da educação básica. Contudo, o município de Juiz de Fora antes

mesmo da promulgação da LDB, já havia incorporado esse segmento de ensino à sua Lei Orgânica⁷⁷, no ano de 1990, prevendo que o município "promoverá a educação pré-escolar prioritariamente na zona rural e periferia da cidade" (JUIZ DE FORA, 1990. p. 43).

Como se pode ver, em Juiz de Fora o poder público municipal se antecipou à LDB de 1996 com relação ao processo de municipalização da educação pré-escolar, movimento que se iniciou, na década de 1980, quando inaugurou as primeiras Escolas de Educação Infantil (EMEI's).

A década de 1990, em que o primeiro documento referente a um currículo para EI começa a ser estruturado no município de Juiz de Fora, coincide com o momento em que o país vivia um processo de abertura política, iniciado a partir dos anos 80. Nesse processo de redemocratização, instalaram-se as eleições diretas para o Congresso Constituinte, as lutas dos movimentos populares por escolas públicas ganham intensidade em todo o país. Tais movimentos passam a desempenhar um papel decisivo na elaboração de emendas populares apresentadas para a área da educação à Assembléia Nacional Constituinte Kramer (2001).

A luta por creches e pré-escolas como direito de todos refletiu no parlamento em um momento de amplo debate em torno dos direitos da infância e da adolescência. É sob a bandeira de movimentos de mulheres, de educadores e trabalhadores que o direito à educação para todas as crianças entre 0 a 6 anos, ganha relevo Kramer (2001).

Entre 1994 e 1996 iniciou-se a produção de um documento que seria a primeira proposta curricular da rede municipal de ensino com o objetivo de contemplar a EI. Tal documento foi publicado no ano de 1996 sob o título: "PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL".

Os profissionais que trabalhavam na pré-escola foram convocados a participar da organização do Programa de Educação Infantil. Os professores que atuavam com as crianças (4 a 6 anos) ficaram incumbidos de listar os conteúdos para essa etapa da educação e os professores das áreas específicas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística e Educação Física se encarregaram da fundamentação teórica.

Para entender o contexto em que tal proposta foi montada, retomaremos brevemente o momento histórico no qual a identidade das creches e pré-escolas constituía-se no Brasil. Era uma conjuntura de políticas de atendimento à infância marcada por diferenciações do atendimento em relação à classe social dos atendidos. Ou seja, para as crianças pobres esse atendimento estava vinculado aos órgãos de assistência social nas creches. Já para as crianças oriundas de famílias abastadas desenvolveu-se um modelo no diálogo com as práticas escolares, nas pré-escolas. A concepção sobre educação das crianças em idade pré-escolar fragmentava-se entre o cuidar e o educar, entendendo o educar como preparação a etapas posteriores de escolarização.

A primeira organização curricular da rede municipal de Juiz de Fora foi concebida em um momento histórico posterior a promulgação da Constituição de 1988. Essa lei passou a garantir o atendimento em pré-escolas

⁷⁷ Lei Orgânica é uma espécie de Constituição Municipal. A Lei Orgânica não pode contrariar as constituições Federal e Estadual e nem as leis federais e municipais. Cada município, de acordo com suas necessidade e peculiaridades, tem autonomia para criar a sua própria Lei Orgânica. O prefeito é quem se encarrega de fazer cumprir a Lei Orgânica, sempre observada e fiscalizada pela Câmara de Vereadores.

e creches como direito social não só das mães trabalhadoras, mas também das crianças. A partir desse ordenamento legal, as creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade na busca da superação das posições antagônicas e fragmentadas entre o assistencialismo e a preparação a etapas posteriores.

A partir do entendimento acerca do que acontecia em um âmbito mais amplo no país, é possível perceber que essa primeira organização curricular de Juiz de Fora se pautava numa concepção de preparação das crianças para o Ensino Fundamental (EF) e uma aplicação da lógica conteudista. Isso se evidencia pela ênfase dada às áreas de conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo, nesses destaques, de acordo com documento (JUIZ DE FORA, 1996), "a criança terá condições de tornar-se, ao longo da sua vida escolar um legítimo e verdadeiro usuário de seu principal instrumento de comunicação" (p.09). A criança é percebida pelo que lhe falta, alguém que ao longo do percurso escolar virá a ser.

É possível identificar alguns aspectos que se aproximam entre o Programa de Educação Infantil de 1996 da rede pública de Juiz de Fora e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. O modo de apresentação desses documentos, por exemplo, revela a marca de uma educação formal. Tanto num documento quanto no outro, os conteúdos e a divisão do conhecimento por área são enfatizados. No Programa de Educação Infantil de 1996 as áreas do conhecimento contempladas são: Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística, Música, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física; já o RCNEI traz eixos de trabalhos orientadores, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Nota-se que cada eixo norteador do RCNEI equivale aos conhecimentos por área do Programa e Educação Infantil de 1996, com uma diferenciação: os conteúdos Estudos Sociais, Ciências são agrupados no eixo Natureza e Sociedade.

Outro aspecto, que é corroborado por Aquino e Vasconcelos (2005), é o de que esse modelo educacional formal traz a face da creche e pré-escola da classe média urbana, onde são valorizados a escrita e os conteúdos escolares, "fazendo um arremedo do ensino fundamental" (AQUINO; VASCONCELOS, 2005. p. 104).

Diferentemente das DCNEIs que trazem normas a serem seguidas, o Programa e Educação Infantil de 1996 estabelece parâmetros mínimos de conteúdos a serem trabalhados.

A partir de 1998, mais uma vez foram formados grupos de estudos com profissionais da educação infantil do município de Juiz de Fora, com o intuito de promover um debate aberto e reflexões sobre qual proposta deveria embasar as ações nos espaços de educação infantil da rede municipal de ensino a partir daquele ano. Esses encontros culminaram, dez anos depois, no ano de 2008, com publicação das Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora, intitulado "Linhas Orientadoras para educação infantil nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora". Tal documento é composto por três partes: - Fundamentação teórica, Dimensões Pedagógicas para educação infantil e Prática Pedagógica na educação infantil - e esboça os fundamentos em que se deve pautar a organização curricular para a EI.

As Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora apresentam alguns postulados que seria a fundamentação teórica para a EI. Destacam também concepções de infância que podem ser entendidas por meio de alguns recortes, que traço a seguir:

A Educação Infantil não pode ser considerada período preparatório para o Ensino Fundamental, uma vez que as crianças fazem parte da sua sociedade, sendo produtoras de cultura e nela também produzidas

Nossa concepção de infância nega a criança como ser inábil, ineficiente, que não alcançou a segurança do adulto

[...] não podemos considerar que exista a infância, mas infâncias [...]

Pensar a criança como sujeito ativo, que participa da construção do seu conhecimento, que tem direitos e que pode se manifestar a partir da criação de oportunidades diversas.

As crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação.

“As crianças constroem formas de interpretação e de ação sobre o mundo, formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo. (JUIZ DE FORA, 2008 p. 21),

O documento apresenta coerência, pois a concepção de infância apresentada acima, nos recortes supracitados, está em consonância com a proposta de trabalho onde o brincar ocupa lugar central.

Quanto à prática pedagógica na EI, as referidas Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora destacam “a necessidade preeminente de escuta das crianças e de respeito a suas ludicidades e culturas, em constante diálogo com o patrimônio histórico-geográfico-social do país e suas diversidades” (JUIZ DE FORA, 2008 p.27). Objetiva a liberdade de expressão, bem como a construção da autonomia da criança.

Esse documento destaca a importância de garantir o acesso aos saberes historicamente construídos sem, contudo, indicar uma reflexão sobre eles. Quais saberes são eleitos como mais importantes nessa construção histórica? Nessa relação de força e poder quais grupos culturais são silenciados? Entendo em consonância com Silva (1999) que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. (SILVA, 1999. p. 15)

É possível perceber diferenciações, que estão colocadas no quadro 1 ao final desse texto, entre o primeiro Programa de EI construído de 1996 e as Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora de 2008. A primeira organização era embasada em lista de conteúdos - isso se refletia tanto pela organização do documento, que em seu índice já anunciava os conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento - quanto por quem foi chamado para participar da sua elaboração: os professores especialistas de cada área do conhecimento, ou seja, aqueles que teriam o domínio dos conteúdos disciplinares que lhes autorizava a elaborar uma lista de conteúdos a serem aplicados.

A segunda proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora avança em relação à anterior, porque traz concepções e fundamentos, revelando a ideia de que toda dimensão e prática pedagógica é sustentada por uma teoria.

A publicação de 2008, que precedeu a atual proposta da rede municipal de Juiz de Fora, já apontava a centralidade da brincadeira no trabalho com os pequenos, compreendendo a criança como:

Sujeito ativo.

Participativo.

Ser sócio-histórico-geográfico (está presente num tempo e num espaço).

Sujeito de sua aprendizagem.

Produtora e influenciadora de cultura e da sociedade.

Sujeito real e cidadão de direitos.

Possuidora de processos de significação próprios.

Ser brincante.

Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos. (JUIZ DE FORA, 2008, p. 28)

O referido documento orienta a prática pedagógica elegendo o brincar como atividade cultural:

Brincar é atividade cultural que é recriada a partir do que a criança traz de novo, como seu poder de criar e produzir cultura. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimento. (JUIZ DE FORA, 2008, p. 29)

De acordo com o documento “Educação Infantil: a construção da Prática Cotidiana as crianças”, “as crianças devem ser vistas como seres ativos e participativos respeitando suas necessidades e especificidades.” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 15). É nesse sentido que o brincar ganha centralidade na proposta, pois é através da brincadeira que a criança aprende a atuar no campo cognitivo, ultrapassando a esfera visual externa.

A dimensão pedagógica assumida nesse documento define que o “currículo, propostas, projetos e ações implicam na garantia de acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade.” (JUIZ DE FORA, 2008 p.27). Tais dimensões estão ancoradas no entendimento da criança como sujeito ativo, produtor de cultura, historicamente situado, rompendo com a visão tradicional e hegemônica de infância, da criança que não fala, passiva, aquela que ainda não é. A dimensão pedagógica do documento assume também como central o trabalho coletivo e o brincar como essência do processo pedagógico.

O documento que sucedeu às publicações municipais citadas nesse artigo foi a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, constituída a partir das reflexões realizadas durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”, ocorridos no ano letivo de 2010, do qual também participei enquanto professora dessa rede de ensino. Os encontros foram fecundos nos grupos de trabalho constituídos por professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), diretores (as) da rede municipal, profissionais da Secretaria de Educação, além de especialistas das universidades.

A atual Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora começa a ser constituída em um momento histórico bem distinto das primeiras orientações curriculares que ocorreram, respectivamente em 1994 e 1996. Para uma melhor compreensão desse momento faço uma sucinta contextualização histórica do que ocorria em um âmbito mais geral em relação à educação no país.

A constituição da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora relaciona-se ao momento histórico no qual a LDB 9.394/96 estabelece a integração das creches aos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

Tais mudanças impulsionaram um processo de revisão de concepções sobre a infância e a educação de crianças em espaços institucionalizados. Tem-se priorizado as discussões em torno da orientação de “práticas que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2009)

As DCNEI foram também relevantes na explicitação de princípios e orientações para os sistemas de ensino, tanto na organização e articulação quanto no desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, como as de Juiz de Fora por exemplo.

Fatores tais como a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, o aumento de docentes habilitados na EI, bem como o aumento da pressão pelo atendimento, impõem novas demandas, sobretudo aquelas pautadas em questões de orientação curricular.

Os frutos dos debates, que ocorreram durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”, foram compilados e encaminhados para apreciação nas escolas dessa rede de ensino. Nessa ocasião, professores e coordenadores pedagógicos, juntamente com todo o coletivo escolar, puderam emitir suas considerações - em documento produzido coletivamente, contendo as considerações a respeito do texto referente à organização Curricular tanto da educação infantil elaboradas nos eventos supracitados.

Bakhtin (2006) lembra que nós não indagamos a natureza e ela não nos apresenta uma resposta. Perguntamos a nós mesmos e de certa maneira, organizamos estratégias para obter respostas. É nesse sentido que entendemos que os professores, protagonistas da organização curricular do município de Juiz de Fora, são sujeitos ativos preñes de perspectivas na produção de sentidos. Seu encontro é com o "outro" - aqui representado pela teoria e pelo discurso político, suas vozes repercutem sentidos diversos e visões diferentes de mundo. É na interseção desse tripé prática/teoria/discurso político que o professor produz um conhecimento outro, a partir do diálogo com o "outro". Nesse encontro, emerge a alteridade bakhtiniana. O professor se constitui e se transforma com o "outro" nas interações.

É nessa arena de encontros e confrontos que o professor se constitui na interseção de um tripé constituído pela prática docente, pela teoria e também pelo discurso político. Essa construção dialógica contempla formas distintas de se pensar o currículo. Mesmo que os professores não tenham plena autonomia nessa arena na qual se dá construção da proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora é nesse processo de negociações de sentidos no qual são cotejados os discursos de suas práticas com a teoria e o discurso político, que saberes outros vão se constituindo em diálogo.

Para Bakhtin (2006) o termo diálogo tem um significado distinto daquele encontrado nos dicionários, ou seja, na concepção desse autor diálogo não é apenas consenso, mas também tensão. O dialogismo que é uma categoria central no pensamento bakhtiniano movimenta a interação social, despertando nos enunciados a atitude responsiva, ou seja, a necessidade de respostas ao enunciado anterior. Nas palavras Bakhtin (2006): "Tomo consciência de mim através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo" (p.278)

É a partir dessa tomada de consciência que o professor reflexivo se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o *eu* e o *outro*. Após ponderações

em torno da proposta curricular, as escolas encaminharam a SE (Secretaria de Educação) um texto com as discussões realizadas pelos educadores e comunidades escolares.

Depois do retorno das discussões que as escolas realizaram em torno do que foi produzido nos seminários supracitados, a SE deu continuidade ao processo de conclusão⁷⁸ da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora. Os intensos debates deram origem ao documento: Educação Infantil: a construção da Prática Cotidiana. Os documentos em questão estão amplamente divulgados, e seus exemplares encontram-se disponíveis nas escolas municipais de Juiz de Fora, na Sala do Professor⁷⁹, além de estarem disponíveis em meios eletrônicos (Internet) – e site oficial da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Os trabalhos de elaboração da proposta curricular para a EI foram, portanto concluídos.

Quadro 1: Propostas Curriculares para a EI na rede pública municipal de Juiz de Fora.

Ano	Atores envolvidos nas formulações	Concepções de criança e infância	Estrutura dos documentos
1996	Professores licenciados em História, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Letras, Matemática e Educação Física Professores atuantes na EI	Criança vista como aluno, alguém que virá a ser.	Lista de conteúdos organizados por áreas do conhecimento: Estudos Sociais; Ciências; Educação Artística; Música; Língua Portuguesa; Matemática; Educação Física.
2008	Técnicos da SE, especialista em EI, Profissionais das Escolas Municipais participantes do grupo de estudos da Educação Infantil,	Sujeito ativo, Participativo, sócio-histórico-geográfico, produtor e influenciador de cultura e da sociedade; sujeito real e cidadão de direitos; ser brincante; Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos	Apresentação as escolas municipais; os caminhos percorridos para produção do documento; fundamentação teórica; dimensão pedagógica; prática pedagógica; o brincar como fundante; apresentação dos documentos legais que precisam ser conhecidos; indicação de leitura complementar
2012	Equipe de EI da SE, profissionais da EI e Creches, consultor especialista em EI.	Trás além das concepções de criança já citadas no documento anterior, concepções de infância compreendidas como: uma forma de conhecer as crianças; uma construção social; constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão ingeridas	O documento tem uma estrutura que dialoga com o leitor, não apresenta índice, mas sim "legendas explicativas" que são encontradas no decorrer do texto, penso que para facilitar a leitura e identificação das citações.

⁷⁸ Utilizo o termo conclusão não no sentido de algo que já esteja pronto e fechado. Como bem consta na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora esse é um Documento Preliminar.

⁷⁹ Esse espaço tem a finalidade de atender ao educador através de empréstimos de livros literários e de formação na área educacional

No quadro 1 é possível perceber algumas rupturas e permanência no processo de construção das propostas curriculares da rede municipal de Juiz de Fora, tanto no que se refere aos atores envolvidos na elaboração dos documentos quanto nas concepções de criança, infância e estruturas dos documentos. Uma ruptura percebida está nos atores envolvidos nessas construções, na proposta de 1996 os atores convidados a participar da elaboração eram especialistas das áreas do conhecimento, já as versões de 2008 e 2012 contaram com a participação da equipe de EI da SE, especialistas em EI e profissionais que atuavam em instituições de EI e creches.

Considerações Finais

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, motivada muitas vezes por movimentos sociais tem evidenciado um maior envolvimento, por parte de governantes, com a qualidade da educação. Essa tem sido uma meta tanto em âmbito federal, estadual ou municipal. Na busca dessa finalidade, muitas vezes, a formação profissional vem sendo considerada um dos caminhos que levam à obtenção da qualificação desejada.

Tal envolvimento foi percebido no município de Juiz de Fora – Minas Gerais, Brasil, em que a proposta curricular para educação infantil foi construída. Ao longo do texto descrevemos a trajetória e o movimento de construção dessa proposta curricular para educação infantil buscando explicitar tal proposta como artefato cultural em consonância com um movimento histórico mais amplo. Procuramos também desenvolver algumas reflexões acerca das possibilidades de formação do professor reflexivo, no contexto de produção da referida proposta curricular, tendo em vista sua efetiva participação no movimento de construção desse documento.

A forma de organização da atual proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora e seu caráter aberto possibilitou o diálogo que envolveu a prática docente, a teoria e o discurso político. Os professores puderam se manifestar contribuindo na construção desse documento, refletindo e trazendo novos encaminhamentos para o documento a partir da interseção prática/ teoria/discurso político. A participação docente nas negociações que envolveram a elaboração do currículo formal, dessa rede de ensino, favoreceu o diálogo, a reflexão e ação docente.

O movimento de estruturação da proposta curricular em questão se configurou em espaço de confrontação dialógica para os professores que participaram de sua elaboração. Nesse movimento dialógico, novos sentidos foram construídos para suas práticas. O diálogo que aconteceu na interação entre sujeitos possibilitou a construção de uma compreensão ativa sobre o fenômeno estudado, qual seja a proposta curricular em questão.

A participação docente na elaboração do currículo para a educação infantil foi um dispositivo que propiciou momentos de reflexão sobre a docência na educação infantil constituindo-se, portanto, numa estratégia de formação continuada, dando origem à construção de um conhecimento pelo próprio profissional docente sobre a sua atividade profissional.

Referências

- AQUINO, Lúcia L.A.e VASCONCELOS, Vera R (2005). Orientação curricular para Educação Infantil: Referenciais Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: Educação da Infância: história e política Rio de Janeiro DP&A
- BAKHTIN, Mikhail (2006). Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. Ministério da Educação(2009). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- FRANCO, Maria L.P.B(2003). Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção(2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana de construção do conhecimento. In: _____; KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.. (pp.26-38): 2 ed. São Paulo: Cortez
- JUIZ DE FORA(1990). Câmara Municipal de Juiz de Fora. Lei Orgânica de Juiz de fora, promulgada em 05 de abril de 1990. Juiz de Fora.
- _____, Secretaria Municipal de Educação(1996). Programa de Educação Infantil. Juiz de Fora.
- _____. Secretaria de Educação(2008). Linhas Orientadoras para Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.
- _____.Secretaria de Educação(2010). Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana. Juiz de Fora.
- KRAMER, Sônia(2001). Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro/ Sonia Kramer (coordenação) Rio de Janeiro: Ravil.
- LARROSA, Jorge(2006). Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga - Neto, 4. Ed., Belo Horizonte, Autentica.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A(1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.
- SILVA, Tomaz Tadeu da(1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva(1990). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Investigando a Especificidade da Ação Docente com Bebês em Parceria com as Crianças e Suas Professoras

Tacyana Karla Gomes Ramos⁸⁰

Resumo

O estudo busca identificar os modos como as professoras organizam suas práticas educativas pelo viés da observação, da escuta e do reconhecimento das potencialidades sociocomunicativas dos bebês. Por esta trilha de investigação, olhar para a criança no ambiente pedagógico do berçário da creche e ouvi-la em seus interesses viabilizam a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elementos que balizam a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências que seu comportamento interativo desvela. O foco reside em abordagens que confluem para a perspectiva da criança reconhecida como sujeito social ativo, constituído prioritariamente pela interação social. O acesso às múltiplas formas de expressão dos bebês, suas explorações, oportunidades de interações e uso ativo de recursos que eles empregam para se comunicar, agir e significar desvela aspectos sobre suas potencialidades sociocomunicativas e trazem informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas com as crianças. A opção metodológica adotada no presente estudo é de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; IBIAPINA, 2008). Escolhemos a pesquisa colaborativa pelas suas oportunidades de trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005). Dessa forma, nossa investigação partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso de produção de dados foi organizado em reuniões mensais com as docentes no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de vídeos e fotografias, pelo diálogo entre as participantes e pelo registro de suas reflexões em diferentes relatos escritos. A escolha da narrativa escrita foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabilizou reflexões acerca dos modos de configuração das práticas educativas das professoras construídos na sua formação profissional. Na opinião das professoras, o trabalho docente precisa compreender às múltiplas formas de expressão dos bebês, suas explorações, oportunidades de interações e uso ativo de recursos que eles empregam para se comunicar, agir e significar, desvelando aspectos sobre suas potencialidades sociocomunicativas e trazendo informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas com as crianças. Uma segunda categoria de aprendizagens referidas é aquela geradora da estruturação física e social do ambiente pedagógico da creche capaz de oferecer suporte para interações e explorações das crianças desde bebês.

Palavras-chave: Práticas educativas com bebês. Formação de professores. Educação Infantil.

⁸⁰ Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Introdução

Inúmeras experiências concluem pela necessidade de pensar as especificidades da formação dos profissionais que vão atuar na docência com a criança de pouca idade. Em particular, ao situar a atuação profissional docente com bebês, no âmbito da Educação Infantil no Brasil, esta demanda ganha contornos específicos, dado que a criança dessa faixa etária possui motivações, necessidades, condições físicas, sociais e psicológicas diferentes das crianças mais velhas.

A finalidade da Educação Infantil no Brasil, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2009), qual seja, o desenvolvimento integral da criança desde o primeiro ano de ingresso nesta modalidade da Educação Básica, reveste o ambiente das instituições escolares com a necessidade do trabalho pedagógico que respeite as especificidades do desenvolvimento da criança, numa perspectiva integrada, com vistas ao seu desenvolvimento pleno e com qualidade.

Nesta perspectiva, o cotidiano da Educação Infantil precisa acolher as várias dimensões do binômio cuidar/educar a criança, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009), como bases para a construção de sujeitos históricos que exploram o mundo, reinventam o cotidiano, produzem conhecimentos por meio das interações e vínculos que estabelecem, do brincar, sentir, expressar-se, relacionar-se, organizar-se, cuidar-se, entrelaçando afetos e partilhando significados da cultura vivida.

Para tal empreendimento, é preciso considerar que a marca particular da faixa etária da criança que frequenta a Educação Infantil (entre zero e cinco anos) é o modo peculiar de apreensão da realidade, da apropriação e partilha de significados que é próprio da criança nesse período de desenvolvimento. Estamos falando no trato das especificidades de ensino-aprendizagem com crianças decorrentes dos novos paradigmas e bases epistemológicas alçados da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da Filosofia, da Linguística e de outras Ciências afins que dão sustentação ao trabalho educacional, com qualidade, que atenda à especificidade da formação humana nesse período da vida (BRASIL, 2006).

Ao lado das possibilidades educacionais que a Educação Infantil possui, a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo, empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos e com a cultura; reconhecida como sujeito de direitos, ela está aberta a ser vista em suas potencialidades (BRASIL, 2009).

Diante da finalidade da Educação Infantil promulgada constitucionalmente e da versatilidade da criança em sua busca ativa de informações e construções conjuntas, apontada por estudos (CARVALHO & PEDROSA, 2004; BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007, por exemplo), a organização das práticas educativas favoráveis às aquisições infantis orienta-se para o respeito aos diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações da criança. Esse desafio exige das instituições de Educação Infantil o repensar diário da organização do espaço educativo aliado ao domínio de um conjunto de informações sobre o desenvolvimento da criança.

Apesar de sua dependência do adulto para sobreviver, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomar iniciativas e de agir, dispondo de amplos recursos, desde que nascem, para interagir “com” e “no” mundo. O longo tempo que necessitam do outro para seu desenvolvimento possibilita que, a partir de experiências de aprendizagem favoráveis e exitosas, possam

conquistar sua independência, ao mesmo tempo em que vão, gradualmente, exercendo sua autonomia (CARVALHO & MÜLLER, 2009).

Nessa trilha de proposições, a formação de professores para atuar com bebês se apresenta como uma atividade de natureza complexa que carece de adaptações e ressignificações nos currículos e nas práticas de ensino. Nesse passo, cabe considerar a construção de significados com as crianças e sua infância em instituições marcadas por uma organização pedagógica cotidianamente planejada e sistematicamente avaliada (TRISTÃO, 2004), recusando-se a improvisação, mas abrindo perspectivas para o imprevisto (FARIA, 2007); impõe viabilizar atividades diversificadas, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades dos bebês (RAMOS, 2008); implica priorizar a parceria com as famílias e com a comunidade (FORTUNATI, 2009); requer organização de ambientes promotores de aprendizagens por meio de diferentes experiências (HORN, 2004; RAMOS, 2010); significa ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); corresponde a provocar oportunidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI & FORMAN, 1999); alerta para o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, racial e religiosa, da imaginação, da sensibilidade estética (BRASIL, 2009).

Estamos nos referindo a uma organização própria do trabalho pedagógico cujo centro esteja nas experiências de aprendizagens e no desenvolvimento infantil e que não estejam cingidas a conteúdos de ensino ou a resultados classificatórios da aprendizagem.

Decorrente dessas proposições emerge a necessidade de formação para os profissionais que gerenciam as propostas de educação dos bebês e que precisam ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Além disso, a formação continuada é uma demanda profissional e um direito de todos os educadores, já que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes docentes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

Nessa trilha de proposições, busca-se a organização de situações educativas socialmente relevantes e pessoalmente significativas, que ampliem possibilidades de expressão da criança, oportunizem brincadeiras entre pares, o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos e a partilha de significados num contexto socioafetivo favorável à formação de vínculos e construções conjuntas.

Pretende-se, também, desenvolver um “olhar” que permita ao professor entender a participação da criança como coautora das práticas pedagógicas, pautadas numa postura de acolhimento e incentivo às diversas manifestações infantis (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003).

É a partir dos pressupostos elencados que situamos os objetivos do presente trabalho, qual seja: identificar os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês a partir da investigação coletiva de seus saberes construídos no processo de formação continuada. A questão que norteou nosso estudo pode ser enunciada da seguinte forma: Quais os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês a partir de seus saberes construídos no processo de formação continuada?

A investigação e os procedimentos teórico-metodológicos

A opção metodológica adotada no presente estudo é de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; IBIAPINA, 2008). Escolhemos a pesquisa colaborativa pelas suas oportunidades de trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2005). Dessa forma, nossa investigação partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de berçário, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida.

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, MATUSOV & WHITE, 1996; FENWICK, 2000). Situada num contexto comunitário de experiências, as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000).

Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso de produção de dados foi organizado em reuniões mensais com as docentes no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de vídeos e fotografias, pelo diálogo entre as participantes e pelo registro de suas reflexões em diferentes relatos escritos, observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros em situações planejadas pela professora e em momentos de atividades de livre escolha pelas crianças.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários de aprendizagens, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabilizou reflexões acerca dos modos de configuração das práticas educativas das professoras construídos na sua formação profissional.

Nessa trilha de proposições, os relatos foram tomados como recurso metodológico para se compreender os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês a partir de seus saberes construídos no processo de formação continuada.

Os relatos coletados foram agrupados em duas categorias de aprendizagens referentes à organização de ações pedagógicas construídas pelas professoras no processo formativo: a) observação e favorecimento das competências sociocomunicativas da criança e suas interfaces com planejamento educacional e b) estruturação de ambientes espacialmente estimulantes e socialmente desafiadores para a criança no berçário. Cada uma dessas categorias de análise foi desdobrada, por sua vez, em aspectos enfatizados coletivamente pelas professoras, conforme exposto a seguir. Alguns excertos aparecem transcritos

literalmente, com identificação da professora, conforme nos foi autorizado pelas docentes integrantes do presente estudo.

Observando as crianças para conhecê-las em suas competências sociocomunicativas, para instigá-las em suas aquisições sociocomunicativas e planejar a prática educacional

Nesse primeiro bloco de experiências de aprendizagens referidas, o trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas da criança é indicado como possibilidade para que as professoras conheçam os modos próprios de pensar e a versatilidade de ações sociocomunicativas que a criança empreende para partilhar seus desejos, necessidades e intenções como elementos contextualizadores da organização didática favorável às aquisições infantis.

A consideração dessas práticas propõe uma atitude de investigação do que a criança já sabe, suas preferências, como se expressam sem a presença da fala, quais as suas intenções, o possível propósito de cada gesto, o que está por trás do choro e de proposições de desafios que sejam relevantes e que façam sentido para ela (BRUNER, 1997; TREVARTHEN, 2006). Tudo isso remexido com muita reflexão, conforme indicam os relatos de duas professoras:

Eu procuro prestar atenção e explorar todo o repertório gestual da criança, seus sinais expressivos que viram comunicação na interação com os parceiros (Profa. Tatiana Barros).

Se estou brincando de “serra-serra-serrador” com uma criança e as demais ou algumas delas se aproximam e esticam os braços, eu entendo que eles querem brincar e eu falo: “você quer também? Já, já é a sua vez de brincar”. Se eu estou cantando uma determinada música e uma criança pega nas orelhas, penso e falo: “ela quer brincar de gata pintada” e quando acabo de cantar a música, começo a cantar gata pintada. Quando vejo outra criança com o dedo indicador tocando na palma da mão, penso que ela quer cantar “meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão” e canto essa música. Assim vou atendendo aos diversos pedidos dos bebês. Alguns bebês quando estão com a fralda molhada ou suja, choram, apontam, puxam ou querem tirá-la. Outros quando querem água apontam para o local onde estão as mamadeiras ou dizem ‘aba’. Assim vou tentando compreendê-los, atendendo às suas necessidades e insatisfações, tendo como retorno um sorriso, um gritinho, uma cara feliz ou um olhar mais demorado para mim (Profa. Maria Virgínia Batista).

Quando comentam sobre suas atitudes interativas e de acolhimento às manifestações infantis, as professoras demonstram como é possível favorecer as aquisições sociocomunicativas da criança, reconhecendo-a enquanto sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente com recursos não verbais. Estes dados estão em consonância com a literatura especulativa de que oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento das ideias da criança, apoiá-las na interpretação de suas ações, na resignificação de seus atos, são pontos importantes num ambiente pedagógico que considera e impulsiona o modo próprio de agir, de pensar e de sentir da criança (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA & CARVALHO, 2004; WALLON, 1986).

No âmbito do desenvolvimento da expressividade verbal, a imersão da criança num ambiente falante é referida como algo que pode ser intencionalmente planejado, coordenado pela professora quando ela “puxa” uma conversa com os bebês, investindo em ações que provoquem o engajamento da criança, conforme relato da professora Suzana Vilela da Costa:

Procuo dar significado a tudo que acontece na sala e promover atividades que estimulem a oralidade, perguntando muitas coisas para os bebês: o que é isso que você está fazendo, heim? Como é o nome desse bichinho? Como é que ele faz? Quem é esse colega que você chamou pra brincar? Vocês vão brincar de quê?

A professora Kelly Cristina da Silva impulsiona as reflexões coletivas a respeito das aquisições sociocomunicativas infantis quando explicita que é preciso aproximar a criança da complexidade que é própria da língua materna em ocasiões comunicativas com bebês quando o adulto pode “conversar com a criança sempre utilizando um vocabulário correto e com entonação convencional, sem infantilizar as palavras com diminutivos.”

Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo. Na perspectiva da professora Jacqueline Oliveira, a organização de atividades situadas na rotina educativa possui um conjunto de situações planejadas e orientadas por um objetivo específico que o educador queira desenvolver, mas que, além desta intencionalidade própria do professor, as iniciativas das crianças podem ser acolhidas e inseridas na organização das práticas:

O que eu procuro fazer é planejar olhando para a criança, buscando o que a gente pode conhecer da criança, entender o jeito dela pedir as coisas, de mostrar o que gosta, o que incomoda, por exemplo. Eu procuro aquilo que posso aprender com as crianças prestando atenção nas interações que ela vai estabelecendo com os seus pares, com os objetos e com a gente que é adulto.

Congruentes com a organização das práticas educativas advindas da experiência de observação e reflexão sobre a criança, descrita pelas professoras, uma segunda categoria de aprendizagem construída na formação é aquela geradora da estruturação física e social do ambiente pedagógico do berçário.

Estruturando ambientes espacialmente estimulantes e socialmente desafiadores para as crianças

As professoras apontam, em diferentes relatos, possibilidades de organização espacial capazes de oferecer suporte para interações sociais no sentido de gerar possibilidades interativas estimulantes para as crianças. Sendo assim, a importância de aspectos físicos do ambiente para as interações infantis tem sido computada pelas professoras em sintonia com um conjunto de estudos que demonstram tais argumentos (MENEHINI & CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003; CAMPOS-DE-CARVALHO, MENEHINI & MINGORANCE, 1996; CAMPOS-DE-CARVALHO & MINGORANCE, 1999; CAMPOS-DE-CARVALHO & PADOVANI, 2000).

As ideias da professora Edite Xavier guarda semelhanças com os estudos que mostram um jeito significativo de organizar espacialmente a sala, criando espaços delimitados pelo mobiliário, territórios que favorecem a proximidade das crianças, o engajamento numa brincadeira conjunta pela atenção ao que o outro está fazendo e um clima de segurança emocional e privacidade:

Observo a importância de organizar os múltiplos espaços na sala do berçário de modo que eles estimulem a exploração e o interesse da criança, lhes ofereça situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades em situações interativas. Para isso, coloco os berços em forma de zigue-zague, permitindo a criação de ambientes/espaços semi-abertos, que garantem a possibilidade da criança me ver, deixando-a dessa forma tranqüila quando ela vai em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade ali por trás,

percebendo que a professora continua na sala e, ao mesmo tempo, brincando só ou interagindo com um ou mais parceiros que ela escolhe para brincar.

Nessa linha de proposições, outra professora nos conta como pôde aproveitar a configuração espacial da sala, planejada de modo que ela pudesse observar a criança que estava atrás dos berços, sugerindo uma proposta atraente para ela brincar, apoiando as iniciativas infantis. Na configuração espacial da sala, a posição do berço permitiu que um garoto pudesse brincar ali atrás e também ofereceu condições da professora visualizá-lo e aproveitar suas motivações para interagir com ele, capturadas numa ocasião de monitoramento das ações da criança, empreendida pelo adulto. A criança experimentou uma proximidade visual com a professora e entre eles um jogo compartilhado se iniciou por meio do contato verbal dirigido à criança, deflagrado pelo seu olhar direcionado ao adulto, que foi interpretado como um convite à brincadeira. O acordo entre os parceiros foi se constituindo num enredo de se esconder atrás do berço e em seguida se mostrar para o adulto que lhe falava, inclusive, ganhando a adesão de outras crianças que puderam observar a cena:

Estava na mesinha dando o almoço a uma criança e notei que Rafael (11 meses) estava em pé atrás de um berço, olhando para mim. Então, comecei a chamá-lo e começou uma brincadeira de se esconder e depois mostrar o rosto por detrás do berço, assim: ele se escondia, eu falava: “cadê Rafael? Quem sabe?” Depois de alguns segundos, ele aparecia por detrás da grade do berço, olhava pra mim, ria e eu então falava: “ah...! Achei! Ele está ali!” Daqui a pouco já estavam umas três crianças, engajadas na mesma brincadeira que se repetiu várias vezes (Profa. Maria de Fátima Cerquinho).

As três professoras, a seguir mencionadas, demonstram em seus relatos uma compreensão acerca de propostas educativas contextualizadas nas singularidades da criança pequena, com uma intencionalidade pedagógica advinda da adoção de uma postura de observação, de reconhecimento das competências da criança na configuração de um contexto socialmente acolhedor, cheio de brincadeiras e possibilidades de construções conjuntas semelhantes àquelas indicadas em estudos (cf, por ex., COELHO & PEDROSA, 1995; CARVALHO; PONTES & PEDROSA, 2002) que consideram a motivação específica da criança para brincar, apontada como propulsora de uma curiosidade investigativa que tem funções peculiares no desenvolvimento infantil.

A partir dos seus registros, a professora Kelma de Souza Leão demonstra como pôde investigar os objetos e as atividades que provocam maiores interesses do grupo, a ocorrência de episódios interativos, o jeito de disputar objetos, estratégias empreendidas na negociação pela posse deles, aprendendo a conhecer e atribuir significados aos sinais comunicativos que as crianças utilizam para expressar seus desgostos e preferências, inquietações e tramas. Tudo isso circunscrito por um conjunto de oportunidades que permitiram a realização de brincadeiras diferentes, organizadas em função dos interesses de distintos agrupamentos de crianças que foram se formando, à medida que elas circulavam pelos espaços da sala, escolhendo os parceiros e os tipos de brincadeiras que queriam participar:

Organizamos o espaço pedagógico de forma que o mesmo se torne um ambiente acolhedor e de construção de significados: as crianças têm livre acesso aos espaços e brinquedos da sala. As atividades com as crianças são realizadas com os diferentes grupos que vão se formando porque as crianças escolhem com quem vão brincar e de que elas querem brincar. Eu vou observando e apoiando as crianças em suas atividades. É

através desta observação que busco organizar atividades que atendam aos interesses, necessidades e singularidades do desenvolvimento infantil.

Como se evidenciam em seus registros, outras duas professoras ressaltam como planejaram um ambiente investigativo para a criança brincar e que aumentou muito as possibilidades de interações no grupo quando elas disponibilizaram objetos situados em locais distintos na sala e em consonância com os interesses do grupo infantil:

Propus a exploração de objetos diversos na sala que foram espalhados em pontos diferentes para que as crianças pudessem formar grupos diferenciados de brincadeiras, seguindo intencionalidades diferentes (Profa. Roberta Santos).

Eu procuro virar o berço até o chão e colocar um colchonete em cima, como se fosse o telhado e, embaixo, como se fosse o piso. Arrumo dentro, a casa, com fogão, panelinhas, coloco as bonecas. As crianças mais velhas entram e ficam brincando de faz de conta. Tem outras crianças que preferem ficar engatinhando ao redor do berço. Percebo que este é um momento muito gostoso, pois estão sempre sorrindo, como se estivessem se divertindo com as brincadeiras (Profa. Ana Rosa Varela Buarque).

Apontamentos conclusivos

Como se evidenciam nos relatos apresentados, as professoras demonstram em suas aprendizagens que a formação docente pode fornecer referências para a (re)configuração da prática educativa com bebês, inclusive pelo suporte experimentado no registro de sua atuação profissional. Situada num contexto comunitário de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, MATUSOV e WHITE, 1996; FENWICK, 2000), as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000).

Constata-se, nesses relatos, que a formação continuada se configura num contexto social de experiências e num meio gerador de saberes que permitiu que cada professora ampliasse seu olhar investigativo e conhecimentos sobre as competências interativas da criança, seus interesses e motivações, reveladas através da observação atenta das brincadeiras infantis e recursos expressivos não verbais da criança, como elementos contextualizadores da organização didática favorável às aquisições infantis.

Nessa linha de proposições, compreender as especificidades do desenvolvimento de bebês mostrou-se fundamental para a professora organizar um ambiente de vivências, convivências e aquisições que impulsionassem aquelas conquistas necessárias à ampliação do conhecimento do mundo físico e social que as crianças buscaram consolidar através de suas investigações na unidade educacional. Nesse percurso, a professora pôde incorporar uma postura crítica e protagonista de sua atuação pedagógica em parceria com os bebês (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

A formação, nesta perspectiva, causa impactos na constituição de saberes docentes, desencadeia práticas educativas favoráveis às aquisições infantis e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança do primeiro ano de vida que ingressa na Educação Infantil.

Estes dados estão em consonância com o que apontam estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, quando indicam que é necessário consolidar uma prática e experiência docente para que os professores experimentem, com maior segurança, a implementação de inovações no ensino (HUBERMAN, 1992).

Referências

- Bakhtin, Michael (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Brasil (2006). *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2009). Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Parecer CNE/CEB 20/2009*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Bussab, Vera Sílvia Raad; Pedrosa, Maria Isabel & Carvalho, Ana Maria Almeida (2007). Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18 (12), 99-132.
- Bruner, Jerome (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos-de-Carvalho, Mara Ignez; Meneghini, Renata; Mingorance, R. C. (1996). Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. *Psico*, 27 (2), 117-137.
- Campos-de-carvalho, Mara Ignez; Mingorance, R. C. (1999). Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Revista Interamericana de Psicologia*, 33, (2), 67-89.
- Campos-de-Carvalho, Mara Ignez; Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 443-470.
- Carvalho, Ana Maria de Almeida; Muller, Fernanda; Sampaio, Sônia Maria Rocha (2009). Sociologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Diálogos necessários. In: Muller, Fernanda & Carvalho, Ana Maria de Almeida (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças* (pp. 189-206). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, Ana Maria Almeida & Pedrosa, Maria Isabel (2004). Communication in early infancy: Some reflections from an evolutionary perspective. In: Branco, A. e Valsiner, Jaan. (Eds.), *Communication and metacommunication in human developmet* (pp. 83-105). Greenwich: Information Age Publishing.
- Carvalho, Ana Maria Almeida; Pontes, Fernando & Pedrosa, Maria Isabel (2002). Cultura no grupo do brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 123-137.
- Coelho, Maria Tereza Falcão & Pedrosa, Maria Isabel (1995). Faz-de-conta: Construção e compartilhamento de significados. In: Oliveira, Zilma Ramos de Moraes (Org.), *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a Educação Infantil* (pp. 51-65). São Paulo: Cortez.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, Caroline; Gandini, Lella & Forman, George (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Faria, Ana Lúcia Goulart de (2007). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de & Palhares, M. Silveira. (Orgs.), *Educação Infantil-pós LDB: Rumos e desafios* (pp. 23-39). São Paulo: Autores Associados.
- Fenwick, Tara (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, 50 (4), 243-272.
- Fortunati, Aldo (2009). *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed.
- HORN, Maria das Graças S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Jablon, Judy R.; Dombro, Amy Laura & Dichtelmier, Margo (2009). *O poder da observação*. Porto Alegre: Artmed.
- Jolibert, Josette (2000). Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y vida*, 21(3), 1-11.
- Kleiman, Ângela B. (1995). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.
- Kramer, Sônia (2001). Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: Candau, Vera M. (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 189-295). Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, Sônia (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri & Kramer, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos* (pp. 157-167). São Paulo: Cortez.
- Meneghini, Renata; Campos-de-Carvalho, Mara Ignez (2003). Arranjo espacial na creche: Espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 367-378.
- Nóvoa, António (1991). “Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?” In: Stoer, Stephen (Org.), *Educação Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem Pluridisciplinar* (pp. 234-256). Porto, Afrotamento.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, Selma Garrido (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539.

- Ramos, Tacyana Karla Gomes (2008). *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: O que dizem as crianças do berçário?* Dissertação de Mestrado, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Ramos, Tacyana Karla Gomes (2010). *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. Tese de Doutorado, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde; Anjos, Adriana Mara dos; Amorim, Kátia de Souza; Vasconcelos, Cleito (2003). A incompletude como virtude: A interação de bebês na creche. *Revista de Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (2), 41-66.
- Rogoff, Barbara; **Matusov**, Eugene & **White**, Cynthia (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: Olson, David R. & Torrance, Nancy (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 125-132). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, Michel (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tristão, Fernanda Carolina (2004). *Ser professora de bebê: Um estudo de caso numa creche conveniada*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

EJA: limites e possibilidades de uma proposta curricular

Alessandra Reis Evangelista⁸¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar, de forma panorâmica, as atuais normatizações para a Educação de Jovens e Adultos dentro do cenário educacional brasileiro, além de fazer uma breve discussão da proposta curricular para a EJA que vem sendo desenvolvida pela rede municipal de Juiz de Fora desde o ano de 2010. Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, além das reflexões originadas da pesquisa do mestrado acadêmico que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas de Fundos contábeis. Destaca-se, inicialmente, o contexto pós-constituição de 1988, o qual foi benéfico para que a Educação de Jovens e Adultos entrasse na agenda governamental. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional além de institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos, garantiu à modalidade o direito à especificidade de atendimento. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reafirmam e discutem as diferenças desse alunado, as vivências e os conhecimentos que esses sujeitos trazem para a escola. As orientações decorrentes desses ordenamentos legais se fazem associar às novas exigências do mundo contemporâneo em que as ações efetivas para esses sujeitos requerem a execução de propostas curriculares que dialogam e se articulam com a realidade circundante. As Diretrizes Operacionais para a EJA, instituídas pelo governo federal em 2010, além de reafirmarem a idade mínima para se matricular na modalidade de ensino, afirmam que compete ao poder público criar políticas capazes de atender aos jovens alunos que se matriculam na modalidade, afinal esses alunos possuem interesses e anseios que, muitas vezes, diferem das expectativas dos alunos adultos. Diante dos arcabouços legais e teóricos analisados, acredita-se que a análise e discussão dos limites e das possibilidades da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município de Juiz de Fora, possa contribuir para a reflexão tanto de educadores que trabalham com a modalidade de ensino, como os gestores que lideram as discussões e formulações de políticas públicas para a educação, principalmente, aquelas que visam um currículo escolar que seja capaz de dialogar com os saberes e experiências dos educandos.

Palavras-chave: Educação Jovens e Adultos; Currículo; Legislação Educacional

EJA e Currículo: Ordenamento normativo

O processo de globalização da economia e o avanço tecnológico incidente, especialmente, a partir do final do século XX, já indicavam que a baixa escolarização dos jovens e dos adultos se fazia associar a novas dimensões de exclusão. Nesse sentido, a alfabetização por si só deixou de se apresentar suficiente para dar lugar à compreensão da necessidade da aprendizagem contínua, capaz de propiciar ao aluno conhecer efetivamente o mundo em que vive, bem como ser capaz de agir criticamente sobre ele.

Fatores diversos fizeram com que boa parte dos brasileiros fosse afastada dos bancos escolares, impedindo-os de concluir o processo de escolarização. A necessidade do trabalho precoce e, em muitos casos, a incapacidade do sistema escolar de acolher e atender os diferentes perfis dos alunos se constituiu

⁸¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdu/UNIRIO

fatores que, entre outros, motivaram esse abandono. Em outras palavras, a educação escolar não chegou para todos.

Essa realidade levou a Constituição Federal de 1988 a garantir a todos o direito à educação. Hoje, por meio da redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996, lemos: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I). Por sua vez, a Emenda nº 59/2009 amplia, constitucionalmente, a faixa etária obrigatória e gratuita para o intervalo compreendido dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, sendo que, ao assegurar a oferta gratuita aos que “não tiveram acesso na idade própria”, garante a oferta da Educação de Jovens e Adultos, não apenas em nível de ensino fundamental, mas também, em nível de ensino médio.

Em conformidade com essa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, sancionada em 1996, incorporou a denominação “Educação de Jovens e Adultos”. Quando comparamos com o antigo Ensino Supletivo, entendemos que não houve uma simples troca de nomenclatura. Como esclarece Soares (2002, p.12) “o termo ensino se restringe à mera instrução, já o termo educação é mais amplo, compreende diversos processos de formação”.

No entanto, o que era para ser uma conquista se tornou um problema, pois o processo de institucionalização da EJA a levou a uma “forte aproximação da cultura escolar regular, em sua forma de organização pedagógica” (HADDAD, 2007, p. 208). A análise de Di Pierro é oportuna para a compreensão dessa temática:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Apesar da normatização – Educação de Jovens e Adultos – instituída pela LDB, para Haddad (1997), a Lei desqualifica esses sujeitos, tratando-os de maneira parcial e sob a ótica do Estado, priorizando a educação para crianças em detrimento dos outros. O rebaixamento da idade para se matricular na modalidade contribui para que muitos alunos, reflexos do ensino “regular”, sejam encaminhados para a EJA como medida de se aligeirar o fluxo escolar.

Ainda na década de 1990, foi formulado o Parecer CNE/CEB nº11 de 2000, o qual deu origem às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. O extenso documento abordou aspectos pontuais e de fundamentação teórica, bem como enfatizou as potencialidades e as peculiaridades que essa modalidade requer frente aos desafios atuais. Conforme disposto no documento:

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na micro-eletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (p. 08-09).

Diante das orientações do Parecer, observamos que a atual legislação educacional, permite autonomia pedagógica para que os entes federados estabeleçam ações e propostas curriculares diferenciadas para o atendimento da EJA. Conforme está previsto “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, art. 37, § 1º).

No entanto, cumpre lembrar que o contexto de aprovação da atual LDB, foi envolto por intensas reformas de cunho economicistas, inspiradas pelas propostas neoliberais, mudanças que afetaram negativamente a EJA, pois se, de um lado, definiram espaços de autonomia pedagógica para seu atendimento; por outro lado, muitas ações continuavam com caráter compensatório, com recursos escassos e equipes técnicas desatualizadas e mal formadas (PAIVA, 2009).

Hoje, a maioria alunos, encaminhados para a EJA, são obtiveram fracasso no ensino “regular”, em função de evasão, repetência ou, em muitos casos, problemas disciplinares. A EJA, para esse alunado, representa uma oportunidade de aceleração de estudos. Entretanto, essa realidade se distancia do que lemos no Parecer 01/2000. O documento diferencia classes de aceleração e a educação de jovens e adultos. Enquanto as primeiras visam ajustar a distorção idade-série para os alunos com faixa etária de sete a quatorze anos, a EJA possui uma organização com finalidades e funções específicas.

Entretanto, na prática o que se vê são ações contrárias a essa normatização, pois, atualmente, o maior número de alunos da EJA é reflexo da distorção idade-série. Dessa forma, pensar um modelo pedagógico que possa atender as necessidades e os interesses de aprendizagem desse público tão heterogêneo é tarefa complexa.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos instituída em 2010 determinam que a idade mínima para se matricular na modalidade de ensino fundamental é de 15 anos e para o ensino médio é de 18 anos. Conforme consta no o texto da Resolução, para os adolescentes e os jovens com faixa de 15 a 17 anos, é necessário:

“incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário” (art. 5º, II).

Essa normatização é bastante coerente, pois os professores encontram dificuldade ao trabalhar com turmas de EJA, devido à presença de grande heterogeneidade de idades e de interesses dos alunos. Entende-se que compete ao poder público criar políticas que atendam as peculiaridades desses alunos. Conforme CARRANO (2007, p.2) “para enfrentar o desafio disso que temos chamado de juvenilização da EJA, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens”.

Enquanto os alunos adultos procuram a escola com o objetivo de integração social e, em muitos casos, buscam a garantia de um direito que não tiveram no passado; os mais jovens, muitas vezes, são

encaminhados para a EJA devido à distorção idade-série, com a intenção de acelerar o fluxo escolar. Para Haddad e Di Pierro:

O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (2000, p.127).

Essa realidade desafia a atuação docente, afinal os alunos apresentam idades e expectativas distintas em relação à escola. Conforme Carrano (2007, p.9),

Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A [ideia] de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato.

Entendemos que essa tarefa não cabe unicamente ao professor, compete também ao poder público identificar as diferentes demandas, buscando atender às necessidades dos mais jovens e dos adultos, por meio da abertura de novas turmas, contratação de mais professores, entre tantas outras, possibilidades exequíveis. Afinal, apesar dos diferentes anseios e expectativas, a educação é direito para os dois grupos.

Além disso, Andrade (2006) acredita que a permanência desses alunos mais jovens na EJA é fruto de esforço e mobilização individual e não necessariamente investimento familiar ou do próprio sistema educacional, que, muitas vezes, impõe barreiras para esse retorno devido à inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos. Em relação à reorganização curricular, Carrano (2007) sugere que se favoreça não apenas as estratégias funcionais de ensino-aprendizagem, mas políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, favorecendo a ampliação da experiência social pública dos alunos, indo além dos muros da escola.

Apesar dos respaldos legais apresentados, notamos que as práticas metodológicas destinadas à EJA ainda se encontram imbuídas de um caráter compensatório, com a tendência de reposição de conteúdos, como acontecia com o antigo Ensino Supletivo. Percebe-se que a organização pedagógica dentro das escolas tem contribuído para negligenciar novas iniciativas de aprendizagem pertinentes à EJA, pois muitas políticas implementadas pelos sistemas educacionais, pouco potencializam processos pedagógicos que valorizam as experiências não escolar desse alunado.

Acreditamos, entretanto, que não se trata de abandonar os conteúdos formais clássicos, mas sim, adaptá-los a novas alternativas que possam favorecer a escolarização desses alunos. Como sugere Oliveira (2007, p. 98), a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, deve ser os saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e não o “saber enciclopédico”, ancorado em uma visão “bancária da educação”, principal crítica que fundamenta a pedagogia freiriana. Tendo como uma das suas principais características a memorização dos conteúdos, a concepção de educação bancária não pretende que o educando avalie criticamente os conteúdos propostos, postura que inviabilizaria sua libertação da condição de “oprimido” (FREIRE, 2005).

Contrário à lógica bancária, o paradigma da educação popular ganha respaldo, pois questiona a maior valorização do conhecimento científico frente aos saberes socialmente construídos. Essa referência curricular é fortemente influenciada pela proposta freiriana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sociocultural dos alunos, bem como uma abordagem interdisciplinar do currículo (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001).

Embora a legislação admita a possibilidade de horários, metodologias e currículos diferenciados para o trabalho com esses sujeitos, concretamente há poucas propostas pedagógicas com sentido crítico e problematizador destinadas à EJA. A predominância da abordagem formalista dos currículos e a superioridade do saber teórico sobre o prático têm servido aos desígnios da “legitimação dos mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Ademais, a autora acredita que não há critérios que cientifique a seleção e organização dos saberes escolares, portanto, é preciso repensar os espaços de discussão curricular propiciados nas escolas, assim como os critérios de organização de conteúdos e das metodologias de ensino.

Cabe destacar que não existe uma “receita metodológica” pronta, principalmente em se tratando da heterogeneidade dos sujeitos da EJA. A socialização de experiências inovadoras, já consolidadas ou em construção, é de grande relevância tanto para a área acadêmica, como para os profissionais que atuam diretamente com a modalidade de ensino. Nesse sentido, destacamos, na sequência, a proposta curricular que vem sendo construída e desenvolvida pela rede municipal de Juiz de Fora por meio da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

A EJA no município de Juiz de Fora: uma proposta curricular em construção

Tendo em vista as discussões travadas frente à Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional, é pertinente realizar uma breve descrição da nova proposta organização curricular que vem sendo implementada, desde 2010, pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, por meio da coordenação da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Segundo seus formuladores, a proposta em tela tem como objetivo, entre outros, combater a evasão e a repetência na EJA, além de oportunizar aos educandos a contextualização dos conteúdos trabalhados.

De acordo com o documento “Orientações pedagógicas e administrativas para a EJA”, o educador deve despertar no educando a consciência crítica do seu próprio meio de vida, de seus costumes, crenças, práticas e relações sociais, pois só assim ele se tornará capaz de interferir criticamente na sua própria realidade (JUIZ DE FORA, 2010). Pode-se dizer que a referida proposta sugere relações dialéticas, entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática.

Como explicita Freire (2005), uma das grandes inquietações frente às práticas educativas atuais se trata da relação professor-aluno, fundamentadas em práticas narrativas ou dissertativas, em que se consideram o narrador, como o sujeito (o professor) e os educandos como objetos pacientes, simples ouvintes.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que a referida proposta de organização curricular propõe uma vivência metodológica diferenciada daquela pertinente à concepção enciclopédico-burguesa, que privilegia o saber como “algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” (FREIRE, 2005, p. 65). Conforme consta no documento da SEJA, a dinâmica da proposta visa um currículo em processo, partindo

das realidades circundantes do processo educativo. Para a estruturação da proposta, fez-se a opção pelo trabalho com Eixos Temáticos Integradores.

Estes Eixos foram sistematizados e elencados em quatro temáticas: 1- Cidadania e Meio Ambiente; 2 – Cidadania e Cidade/Sociedade; 3 – Cidadania e Cultura; 4 – Cidadania e Trabalho, sendo que, além de estarem articulados entre si, os Eixos estão em harmonia com o Eixo norteador, que é Cidadania Comunicação e Tecnologia.

A maior abrangência do Eixo “Cidadania, Comunicação e Tecnologia”, deve-se, segundo argumentos presentes na proposta, à popularização da internet, tendo em vista que cada dia mais as pessoas partilham conhecimentos, mesmo estando em espaços distintos. Atualmente, os ambientes virtuais de relacionamentos e pesquisas, as redes sociais, as plataformas de estudos à distância, e tantos outros recursos da *web* criam novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a discussão e a definição das temáticas abordadas em cada Eixo foram construídas coletivamente em 2010 e só a partir de 2011 começaram a ser trabalhados efetivamente dentro das escolas. Para cada Eixo trabalhado, foi reservado um semestre letivo, fato que contribui para a troca de experiências e socialização entre os coordenadores pedagógicos e professores, durante as reuniões coletivas que aconteceram/acontecem mensalmente na Secretaria de Educação do município.

Conforme documento oficial do município - *Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos* -, os temas e os conteúdos deverão ser constituídos com base nas características dos sujeitos da EJA, considerando a realidade de cada comunidade escolar. O trabalho com eixos é coerente com a proposta de Freire (2005), que propõe o trabalho a partir de Temas Geradores, os quais propiciarão a reflexão e a ação transformadora da realidade.

Os Eixos interagem com temas (a seres definidos *a posteriori* de acordo com interesse de cada comunidade escolar) e, estes, por sua vez, com os conteúdos programáticos, sendo que conforme seus proponentes:

(...) essa transversalidade garante que mesmo mantendo-se o ponto de vista específico de cada campo de conhecimento, os eixos temáticos, os temas e os conteúdos abordam aspectos do campo comum, numa tessitura coletiva dos saberes (JUIZ DE FORA, 2011, p. 19).

Entendemos que a organização curricular compartimentada por disciplinas rígidas, que exercitem o arquivamento dos educandos não favorecem a socialização das experiências vividas por meio do diálogo, não contribuindo para o desenvolvimento crítico do educando, tampouco permitindo sua inserção e atuação transformadora da realidade opressora (FREIRE, 2005).

Partindo destas reflexões, é importante destacar que a proposta de trabalho com Eixos Temáticos Integradores está em fina coerência com a alternativa proposta por Oliveira:

(...) o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui (2007, p.96).

Assim um mesmo saber faz parte de diferentes campos significativos, além disso, a flexibilidade curricular propicia o imbricamento das experiências diversas que os alunos trazem consigo. Segundo o Parecer CEB/CNE nº 11/2000:

A flexibilidade pode, ainda, atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (p. 61).

Em conformidade com este Parecer, a Proposta Curricular de Juiz de Fora estabelece a reorganização da carga horária dos alunos e dos professores da EJA, em que há um período presencial e outro destinado à realização das atividades de “Alternância de Estudos”. Segundo o documento, essas atividades se destinam ao cumprimento do tempo extraclasse do aluno e pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Soma-se a essas atividades a participação no evento de Culminância de Estudos. Neste dia, acontece a consolidação dos trabalhos desenvolvidos por meio dos Eixos Temáticos.

As Atividades de Alternância devem ser elaboradas pelos professores, coletivamente, tendo por princípio um processo dialógico, democrático, contextual, procurando promover a interdisciplinaridade e a tecitura das relações com a realidade dos alunos, tendo como fio condutor os Eixos Temáticos Integradores.

O horário dos professores também passou a prever, além do tempo associado às aulas presenciais, um período de Alternâncias de Estudos destinado, entre outros, a reuniões com a equipe pedagógica e à realização do planejamento das Atividades de Alternância.

Segundo o documento, a concepção de educação que norteia a proposta em tela está baseada em uma prática que não seja meramente conteudista. Mais especificamente:

Os conteúdos mínimos exigidos para a formação serão abordados com a finalidade de desenvolver habilidades básicas, não perdendo de vista o vínculo entre o conhecimento produzido em sala de aula e a vida de cada um dos educando (JUIZ DE FORA, 2010, p. 6).

No que tange aos alunos atendidos, as escolas municipais, com certeza não são diferentes da realidade de outros municípios, pois vivenciam conflitos de interesses e de relacionamentos, devido à diferença de faixa etária. Essa realidade dificulta o trabalho dos professores, pois os alunos mais jovens, muitos deles adolescentes de 15 a 17 anos, não se entrosam e chegam a desestimular os alunos adultos, os quais, muitas vezes, retornam às escolas depois de longo período de afastamento.

A questão da heterogeneidade dos alunos é evidenciada no documento oficial da proposta de Juiz de Fora, conforme se lê deve-se considerar “as diferentes idades, realidades, experiências e anseios. Reúnem-se pessoas das mais diversas origens, todas com uma beleza peculiar, com uma cultura própria e com diferentes gostos”(JUIZ DE FORA, 2012, p. 12).

Diante dessa diversidade de alunos, consta nas diretrizes operacionais a indicação de que se podem organizar agrupamentos de alunos, por meio de propostas de enturmação, opção que favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades. Apesar de ser uma sugestão plausível, acreditamos que, nem sempre, as escolas possuem autonomia e/ou condições físicas e recursos humanos para articularem essas mudanças. O remanejamento ou a enturmação requerem maior número de professores e espaço físico mais atrativo, ou seja, ações que não depende unicamente de circunstâncias intraescolares. Entendemos

que essas e outras ações propostas pela SEJA não podem ficar a cargo das escolas, é preciso maior responsabilização do poder público municipal.

Algumas considerações

Após uma breve contextualização da EJA no cenário educacional pós-constituição de 1988, acreditamos que apesar dos preceitos legais ora apresentados, como a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares para a EJA de 2000 e as Diretrizes Operacionais para a EJA de 2010, muitas práticas curriculares e metodológicas concernentes à EJA ainda se encontram caracterizadas pela fragmentação dos conteúdos, prática bastante comum no ensino dito regular.

Diante dos arcabouços legais analisados e das discussões travadas no cenário educacional para o trabalho com a EJA, acreditamos que a SEJA/JF além de propor uma nova organização curricular de atendimento dessa modalidade, oportuniza a problematização de como esse atendimento vem sendo feito na prática. Num contexto que poucas ações apontam, efetivamente, para a especificidade formativa desses alunos, logo, os sujeitos envolvidos nesta proposta se depararão com constantes desafios e resistências.

A atual Proposta Curricular desenvolvida em Juiz de Fora para a EJA se constitui possibilidade para que os profissionais e os educandos envolvidos com essa modalidade de ensino possam desconstruir práticas educativas fundamentada na fragmentação dos conteúdos. Entendemos que a proposta de organização curricular, tendo por base os Eixos Temáticos Integradores possibilitará maior aproximação entre as disciplinas e um currículo que se articule com as vivências e as experiências dos alunos.

A falta de ações efetivas por parte do poder público municipal constitui um limitador para que essa reorganização curricular, de fato, contribua para o sucesso educacional dos sujeitos envolvidos. Entre essas ações, destacamos, por exemplo, a melhoria da infraestrutura das escolas, aumento do quadro do magistério municipal, formação continuada, valorização salarial e, principalmente, ações no sentido que essa se torne uma política municipal, garantindo sua permanência em caso de mudança do governo.

Além disso, afirmamos que a análise dos reais impactos dessa proposta no atendimento dos alunos da EJA, deverá ir além da discussão apresentada neste texto, deve-se envolver todos os sujeitos que atuam dentro das escolas municipais, como toda a equipe pedagógica e, principalmente, os alunos.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE Eliane Ribeiro Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. Cadernos da EJA. Contagem - MG, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” REVEJA n. 0, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 20 de junho de 2011.

- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2010
- _____. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 20 de maio de 2011.
- _____. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2011.
- _____. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642&Itemid. Acesso em: 20 de maio de 2011.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139. Out.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de agosto de 2011.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2011, p. 59-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 35, maio/agosto de 2007, p. 197-211. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2012.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.
- PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 82, nov. 2009, p. 59-71. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1578/1270>. Acesso em 11 de fevereiro de 2012.
- PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Supervisão da Educação de Jovens e Adultos (SEJA)/ Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP). Orientações pedagógicas e administrativas para a EJA (2010). Juiz de Fora, 2010.
- _____. SEJA/DEAP Diretrizes curriculares – Educação de Jovens e Adultos (2011). Juiz de Fora, 2011.
- _____. Proposta Curricular: Educação de Jovens e Educação (2012). Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/se/documentos/EJA.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, núm. 29, 2007, p. 83-100. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013355007>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

Times Docentes: Uma experiência outra no cotidiano curricular

Antrifo Ribeiro Sanches Neto⁸²

Resumo

Este artigo emerge da pesquisa de doutorado em educação intitulada “Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança” e aborda a experiência do trabalho em times docentes no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. A diversidade de abordagens pedagógicas na formação superior em dança nos apresenta a possibilidade – e a necessidade – de desenvolvermos experiências curriculares que assumam a complexidade e a multirreferencialidade em meio às diferenças e até mesmo aos antagonismos da formação do sujeito e, no nosso caso, da formação do sujeito que dança. Proposto pelo atual currículo – aprovado pela Câmara de Graduação da UFBA em janeiro de 2005 – o trabalho em times docentes institui uma ação compartilhada de professores nos processos de ensino-aprendizagem engendrados em uma contemporaneidade que se configura complexa, relacional e multirreferencializada. Desenvolvido nos componentes curriculares iniciais do Curso de Licenciatura em Dança – organizados como módulos teórico-práticos de estudo e investigação – o trabalho em times docentes toma forma ao reunir, em uma mesma turma e em um mesmo espaço-tempo, três ou mais professores com conhecimentos, competências e experiências múltiplas, com a proposta de desenvolver um trabalho pedagógico em conjunto, estabelecendo um grande desafio aos sujeitos envolvidos exatamente por confrontar esses múltiplos conhecimentos, competências e experiências no cotidiano curricular. Avaliada na pesquisa de doutorado que teve a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA como objeto de estudo, esta ação compartilhada de trabalho em times docentes, alicerçada nos conceitos de complexidade, multirreferencialidade e alteridade, apresentou aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do processo educacional. Questões problematizadoras como a dificuldade no diálogo entre docentes com conhecimentos e experiências pedagógicas muito distintas, ou a não habilidade na lida com as diferenças, fazendo emergir problema no âmbito das relações interpessoais, ou até mesmo a dificuldade em experienciar um modelo pedagógico que propõe a descentralização do professor (ou a divisão da centralidade com outros), contrastaram com a possibilidade de um aprendizado rico e multirreferencializado, onde planos de curso são construídos conjuntamente, proporcionando o trânsito de conhecimentos e experiências e onde a centralidade é diluída na coletividade, construindo um processo pedagógico que cede espaço à alteridade e ao respeito ao outro. O levantamento das informações necessárias à avaliação desta proposta de trabalho docente em times se deu na interação com o Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a realização do *I Workshop de Avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Dança*, ocorrido em setembro de 2010, com participação dos corpos docente e discente e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e alunos da Graduação da Escola de Dança da UFBA. A avaliação dessa experiência pedagógica em times de professores suscita reflexões, discussões e diálogos sobre outras formas de trabalho docente não só na educação superior, como também na educação básica, contribuindo na formação de cidadãos críticos donos de conhecimentos e experiências outras.

⁸² Universidade Federal da Bahia

Palavras-chave: Educação, formação, currículo, trabalho docente.

Um pouco de história

O Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia, criado em 1956, foi parte de um projeto ousado do Reitor Professor Edgard Santos, que criou os cursos de arte na UFBA, provocando profundas transformações na arte e na cultura baiana e brasileira. Em pouco tempo a Escola de Dança tornou-se um centro de formação, produção e difusão do conhecimento.

Sempre buscando refletir a dança a partir de pressupostos contemporâneos na arte e na educação, nós, professores da Escola de Dança, na década de noventa, percebíamos que a proposta pedagógica dos nossos cursos estava defasada e não atendia a demanda de um mundo que adentrava o século XXI e onde a profissionalização nas artes apresentava caminhos múltiplos e tortuosos. Em junho de 1999, junto com outros professores da Escola, participei do primeiro de uma série de encontros coordenados pelo Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a finalidade de refletir e avaliar o currículo do curso de Licenciatura, com a intenção de discutir e propor uma reforma pautada em bases epistemológicas e pedagógicas mais adequadas à formação do profissional da dança para o novo século. Esta ação resultou na construção de uma proposta curricular diferente – e inovadora em determinados aspectos – propondo outras maneiras de pensar os processos de ensino-aprendizagem na dança no âmbito universitário.

Sustentado pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e compreendendo novos paradigmas educacionais, este Projeto Político Pedagógico propõe um currículo com possibilidade de atender às demandas de uma sociedade carente de estudantes universitários dotados de uma postura crítica e transformadora, como também de professores atentos aos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. O currículo anterior – técnico e hiperespecializado – e suas bases epistemológicas não eram mais adequados à formação em dança em nível universitário no início do século XXI, que exigia um profissional com conhecimentos múltiplos, com habilidades para relacionar informações e que fosse detentor de um perfil crítico, criativo e propositivo e capaz de atuar em contextos artísticos e educativos diversos.

Fazia-se urgente um currículo que abraçasse características multiculturais: diverso, inclusivo e democrático, construído sobre pressupostos de um mundo complexo, multirreferencializado e rico de diferentes e diferenças. Um currículo que propiciasse uma formação reflexiva embasada na multiculturalidade e que, segundo os educadores Antonio Flávio Moreira e Ana Canen, contribuísse para “ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias” (CANEN/MOREIRA, 2001, p. 32).

O Projeto Político Pedagógico descreve uma contemporaneidade com tendência a diálogos, intercâmbios e permutas entre os diferentes sujeitos-curriculum e diferentes áreas do saber, assim como diferentes culturas e visões de mundo, reconhecendo a relevância da alteridade, assumindo as diferenças e a diversidade sociocultural. Diante da contemporaneidade que se apresenta, as perspectivas educacionais não mais comportam concepções curriculares focadas no aprendizado técnico e hiperespecializado, com característica linear. Vimos que a formação, e nela, o aprendizado, se dá no diálogo, na troca de

experiências e informações entre indivíduos, grupos, natureza, culturas, instituições e áreas de conhecimento. Valores contemporâneos defendem a inclusão, a coletividade e o envolvimento do outro na construção de um mundo mais democrático e menos individualista.

A justificativa apresentada no corpo do Projeto ressalta a necessidade de se repensar a educação na atualidade e cita os quatro pilares da educação contemporânea – aprender a ser, a fazer, a viver junto e a conhecer – estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors em uma iniciativa da UNESCO e editado em 1998. Para Morin “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2006, p. 11). O desenvolvimento de novas competências é requerido na capacitação dos estudantes auxiliando-os a compreender, interagir e agir em seu contexto sociocultural como indivíduos e cidadãos capazes de transformar sua realidade. O texto valoriza a alteridade e reforça a necessidade do trabalho integrado, da colaboração, da complementaridade e das parcerias.

Os objetivos, que se encontram distribuídos pelo texto do Projeto, apontam uma reforma curricular que indica “proposições pedagógicas pertinentes e mais adequadas às necessidades acadêmicas, e que estejam, sobretudo, afinadas a um só tempo com as demandas do campo profissional da dança, com valores e concepções da contemporaneidade e com os propósitos mais caros à função universitária” (BRASIL, 2004, p. 08).

A proposta objetiva também a formação do aluno como artista, educador e sujeito crítico, interligando “a função e o compromisso da academia no desempenho de sua vocação, de estimular um dinamismo reflexivo e evolutivo como base norteadora da produção e difusão do conhecimento” (BRASIL, 2004, p-10).

O atual currículo, engendrado nesta perspectiva de mundo, é constituído pelo *Eixo Básico*, *Eixo Pedagógico*, pelo *Estágio*, pelos componentes obrigatórios de caráter laboratorial *Prático*, pelos componentes de caráter *Optativo* e pelas *Atividades Complementares* perfazendo uma carga horária total de 3.107 horas. Este currículo propôs mudanças significativas na pedagogia da dança em nível universitário e fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

- Aproximar a teoria da prática e vice-versa, criando módulos de estudos e laboratórios com característica teórico-prática, assumindo a complementaridade entre prática e teoria;
- Abolir a ideia de disciplina, com seus conteúdos fixos e pré-determinados, e propor componentes curriculares em formato de módulos de estudos e laboratórios transdisciplinares, integrando conhecimentos e propondo conteúdos flexíveis;
- Abolir a obrigatoriedade do pré-requisito entre os componentes curriculares, entendendo que a experiência do aprendizado incidida na troca de informações e na relação com o outro, com o mundo, torna obsoleta a ideia de acúmulo linear de conhecimento;
- Favorecer o trabalho transdisciplinar entre os módulos e laboratórios cruzando informações e propondo ações pedagógicas em conjunto na intenção de proporcionar a ligação entre os diferentes saberes, buscando o entendimento de um mundo complexo relacional;

- Proporcionar a atuação docente em times transdisciplinares para cada uma das turmas (1º, 2º ou 3º ano) nos módulos e laboratórios, desenvolvendo um trabalho coletivo no qual o professor não mais permanece como único docente em sala de aula, favorecendo aos alunos – como também aos professores – um contato multirreferencializado com diferentes experiências e fontes de conhecimento;
- Considerar o professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem e não de único detentor do conhecimento e muito menos de modelo a ser seguido e copiado, tornando-o também um ser *aprendente*;
- Buscar no aluno uma postura crítica e investigativa tendo como base os quatro pilares do conhecimento contemporâneo – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – transformando-o em co-autor de sua própria formação;
- Adotar a ideia de que cada turma possui perfil específico e diferenciado e que cada aluno é um corpo idiossincrático com histórias e características próprias, e que o trabalho a ser desenvolvido deve considerar a diversidade de identidades de grupos e indivíduos.

Assim, trinta e três anos após a reforma curricular de 1971, quando o Ministério da Educação determinou o currículo mínimo para os cursos de graduação em dança, a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia apresentou à Câmara de Ensino de Graduação o Projeto Político Pedagógico intitulado *Uma Nova Proposta Político-Pedagógica para o Curso de Graduação em Dança*, pautado em paradigmas educacionais consonantes com o mundo contemporâneo. Projeto este que modificou a prática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem da dança naquele ambiente universitário.

Entendendo a proposta de trabalho em times

Desenvolvido nos componentes curriculares iniciais do Curso de Licenciatura em Dança – organizados como módulos teórico-práticos de estudo e investigação – o trabalho em times docentes toma forma ao reunir, em uma mesma turma e em um mesmo espaço-tempo, três ou mais professores com conhecimentos, competências e experiências múltiplas com a proposta de desenvolver ações pedagógicas em conjunto, estabelecendo um grande desafio aos sujeitos envolvidos exatamente por confrontar múltiplos conhecimentos, competências e experiências no cotidiano curricular.

A proposta foi inovadora para todos os docentes e discentes da Escola de Dança já que não havia no currículo anterior uma proposta transdisciplinar em relação aos conteúdos e às ações pedagógicas. O que havia até então era a colaboração livre entre professores de disciplinas distintas e essa foi a experiência referencial anterior mais próxima à ideia do trabalho em times docentes.

As experiências iniciais em times, realizadas com muita expectativa, foram difíceis para a maioria do corpo docente. Não havia, e ainda não há, receita sobre como fazer. O trabalho em times indica a necessidade de sair das zonas de conforto, dos territórios seguros e partir em direção ao outro, ao *quase* desconhecido colega de trabalho, requerendo tolerância, respeito, paciência, persistência e capacidade de escuta, de não querer que o outro pense igual a você, muito menos de persistir na tentativa de convencê-lo de suas ideias. É preciso ter um desapego daquele espaço que antes era só seu e proporcionar abrir as fronteiras para que

seu espaço possa ser invadido e complementado por outros. Isso não é tarefa fácil, mas é tarefa possível e quando bem sucedida gratifica pela troca de informações, conhecimentos e experiências que favorecem resultados impressionantemente positivos ao final do semestre. O sucesso do trabalho em times depende das atitudes e do desejo de fazer de todos os envolvidos no processo.

No nosso currículo, esta proposta está longe de ser algo fácil. Para acontecer são necessários encontros regulares do time de três professores em cada módulo do *Eixo Básico*. É fundamental que esses encontros aconteçam com uma periodicidade entre duas e três semanas. Esta é uma condição *sine qua non* para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem nesta proposta de trabalho. Os encontros regulares propiciam o planejamento das atividades semestrais dos módulos promovido no trânsito de informações e experiências múltiplas – e até mesmo conflitantes – propondo ações pedagógicas transmodulares em que prática e teoria dialogam de fato. Nesses encontros é essencial definir objetivos e conteúdos, alinhar – não unificar – as diferenças, assim como fazer conhecidas nos times as ações que cada professor realiza em sala de aula, além de tornar possível a avaliação dos alunos e do processo, como também propor ações com trânsito de professores entre os módulos.

Heterogeneidade e multirreferencialidade são conceitos adequados e inerentes a este modo de trabalho. Jacques Ardoino nos alerta que não se deve homogeneizar o que é heterogêneo (ARDOINO, 1998). É necessário que todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem se reconheçam partes de um complexo multirreferencializado que não deve ser homogeneizado. O trabalho em times requer o entendimento de ser parte heterogênea no desenvolvimento de um processo coletivo, onde professores e alunos trocam informações e experiências diversas. Segundo o educador espanhol Fernando Hernández é importante “introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 33) e esta ideia compõe o conceito de multirreferencialidade. As professoras Norma Carapiá Fagundes e Teresinha Fróes Burnham dizem que a multirreferencialidade não é uma integração, no sentido de soma de conhecimentos, mas ao contrário, “postula o luto do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. A especificidade da multirreferencialidade não é a complementaridade, a aditividade, a pretensão da transparência e de um controle possível, mas sim a afirmação da impossibilidade de um ponto de vista, considerando todos os pontos de vista” (FAGUNDES/FRÓES BURNHAM, 2001, p. 48).

A multirreferencialidade propõe a possibilidade do não diálogo. A possibilidade de coexistência de informações e experiências antagônicas em um mesmo corpo, grupo, ambiente ou sistema. É exatamente a partir do confronto proporcionado pela ação dialógica que áreas de não diálogo vão também se configurando. O diálogo atua então como elemento importante no andamento dos processos de ensino-aprendizagem engendrados na experiência com times docentes, até mesmo por fazer emergir possibilidades de não diálogo. Uma ação pedagógica que, como qualquer outra, requer respeito à opinião, à experiência e à história do outro que é diferente de mim e que discorda de mim. Saber lidar com os processos dialógicos do ensino-aprendizagem, como também com a possibilidade do não diálogo, é requisito essencial do trabalho em times docentes.

O que falar? Quando falar? Como falar? Quando calar? Haverá respostas parciais. Nem sempre se saberá o que falar, nem quando ou como falar, muito menos quando calar. Na relação com o meio-ambiente não

haverá controle – muitas vezes nem sobre nós mesmos. O controle será também parcial e diante disso é aconselhável exercitar, como disse anteriormente, o respeito, a paciência e a capacidade de escutar o outro e saber lidar com as diferenças.

O trabalho em times docentes, quando bem sucedido, promove um resultado pedagógico pautado na experiência com a multirreferencialidade de ações e informações, ampliando a capacidade reflexiva, crítica, propositiva e criativa dos alunos, como também dos professores, que trabalham conjunta e presencialmente na coordenação das atividades, sejam em sala de aula ou fora dela.

Alguns resultados da pesquisa

A ação compartilhada de trabalho em times avaliada na pesquisa de doutorado apresentou aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do processo educacional. Questões problematizadoras como a dificuldade diante dos não diálogos entre docentes com conhecimentos e experiências pedagógicas muito distintas e a não habilidade na lida com as diferenças, fazendo emergir problemas no âmbito das relações interpessoais, ou até mesmo a dificuldade em experienciar um modelo pedagógico que propõe a descentralização do professor – ou a divisão da centralidade com outros – contrastaram com a possibilidade do aprendizado multirreferencializado, onde planos de curso podem ser construídos conjuntamente, proporcionando o trânsito de conhecimentos e experiências múltiplas e onde a centralidade é diluída na coletividade, construindo um processo pedagógico que cede espaço à alteridade.

O levantamento das informações necessárias à avaliação desta proposta de trabalho docente em times se deu na interação com o Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a realização do *I Workshop de Avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Dança*, ocorrido em setembro de 2010, com participação dos corpos docente e discente, como também nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA. A avaliação dessa experiência pedagógica em times de professores suscita reflexões, discussões e diálogos sobre outras formas de trabalho docente não só na educação superior, como também na educação básica, contribuindo na formação de cidadãos críticos e criativos donos de conhecimentos e experiências outras.

Na avaliação curricular pude observar que o trabalho em times docentes ainda carece de uma reflexão aprofundada e atualizada a partir das experiências positivas e negativas desde o período de implantação do atual currículo. O que parecia ser um aspecto inovador e interessante mostrou-se crítico quando não bem elaborado.

Existe uma tendência dos times nos módulos de estudos do *Eixo Básico* não funcionarem como um núcleo de coordenação coeso quando professores com experiências e especializações muito distintas são colocados juntos. Nesses casos cada docente passa a dar sua aula individualmente, contando apenas com a presença dos outros na observação das aulas, reduzindo a possibilidade de troca de conhecimento. Do mesmo modo, as relações pessoais entre os docentes quando não bem sucedidas afetam o desenvolvimento das ações pedagógicas, erigindo barreiras e dificuldades para criar novos modos de *fazer junto*.

Pessoalmente já participei de times que funcionaram muito bem e de outros em que, apesar dos esforços dos professores, houve pouca interação. Isso aconteceu quando as experiências pedagógicas, técnicas e

estéticas dos professores eram muito diferentes. Para uma das professoras da Escola de Dança da UFBA, o sucesso ou fracasso dos times tem a ver com a experiência de formação de cada um, já que alguns professores preferem trabalhar sozinhos. Para alguns é difícil dividir o espaço com outro professor, com outras ideias e com outro modo de fazer. Foi também apontada a dificuldade com a questão atitudinal de alguns professores em não saber lidar com as diferenças individuais nos times nem como resolver os problemas de ordem pessoal das barreiras do comportamento. Por outro lado, segundo os alunos, o trabalho em times docentes vale pela diversidade de pensamento, experiência e conhecimento e funciona bem quando as divergências entre os docentes não interferem no processo deles. Eles também afirmaram que quando o time realiza junto o planejamento pedagógico semestral acaba existindo maior coerência na interação entre prática e teoria.

Certa vez, um time de professores propôs para o módulo de Estudos Crítico-Analíticos um resultado cênico para a apresentação dos textos lidos durante o semestre. Uma interessante ideia de seminários cênicos realizado no trânsito de informações com o módulo de Estudos dos Processos Criativos e o de Estudos do Corpo. A turma de alunos foi dividida em três grupos que deveriam apresentar em cenas multirreferencializadas os conceitos teóricos discutidos a partir dos textos, transformando-os em movimento, em cena. Isso só aconteceu porque os times de todos os três módulos, totalizando nove professores, reunia-se regularmente. Não que este processo tenha sido fácil e sem entraves. Pelo contrário, houve muitos conflitos, mas apesar disso existia uma grande vontade de todos de fazer bem e fazer junto.

O sucesso do trabalho em times depende muito da atitude de cada docente. É preciso querer fazer junto, caso contrário é melhor dividir as turmas e cada professor coordenar seu módulo individualmente. Isso não significa a falência do currículo, mas a constatação de que um dos pressupostos, por requerer o entendimento do trabalho coletivo, não funciona sempre. Ainda assim pode funcionar em muitos outros ambientes onde se desenvolvem processos de ensino-aprendizagem. Devemos mirar nas experiências positivas e tomá-las como parâmetros para avaliar e discutir as que não funcionaram bem. O trabalho em times docentes favorece o entendimento da formação dada na relação entre diferentes, um importante aprendizado para alunos, professores ou qualquer outro ser humano.

Referências

- ARDOINO, Jacques (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In BARBOSA, J. (Coord.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: Editora da UFSCar.
- BRASIL. Presidência da República (1996). *Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Casa Civil.
- BRASIL, Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança (2004). *Curso de Licenciatura em Dança: uma nova proposta político-pedagógica para o Curso de Graduação em Dança*. Salvador: UFBA/Escola de Dança.
- CANEN, Ana, & MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (2001). Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In CANEN, Ana, & MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papyrus.

- FAGUNDES, Norma Carapiá, & FRÓES BURNHAM, Teresinha (2001). Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da FAGED*, nº 05.
- FRÓES BURNHAM, Teresinha (1993). Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, ano 12, nº 58, abril/junho.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- MORIN, Edgar (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Reforma curricular nas escolas de ensino médio no ceará: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (ntpps).

Ronaldo de Sousa Almeida⁸³, Juliana Parente Matias⁸⁴, Karla Kilvia Alves de Oliveira⁸⁵

Resumo

Este trabalho traz um relato da experiência de inclusão de um modelo diferenciado de metodologia participativa nas Escolas de Ensino Médio, no estado cearense, a partir da implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Tal estratégia tem-se apresentado com uma reforma concreta no currículo desse nível de ensino na medida em que advoga como seus pressupostos a reformulação do Currículo e a revisão do Projeto Político Pedagógico dessas instituições. O trabalho analisa os desafios dessa implantação e discute em que medida o NTPPS tem se efetivado como um espaço de discussão de temas importantes para a formação integral e integrada dos sujeitos. O artigo se estrutura em três partes: primeiro a fundamentação teórico-metodológica da proposta de reformulação curricular para o ensino médio tendo por base o documento síntese da UNESCO e a metodologia desenvolvida pelo Instituto Aliança com o Adolescente; em seguida faz-se uma reflexão a cerca da efetivação e dos primeiros impactos, na perspectiva dos seguimentos escolares das instituições que aderiram inicialmente à proposta; e em seguida, trazem-se apontamentos sobre a necessidade de uma formação plural e diversificada pautada nos seguintes princípios: o Trabalho como intervenção transformadora; a Pesquisa como elemento imprescindível de diagnóstico da realidade; e, o Protagonismo e as Competências necessárias para a construção da autonomia dos jovens e adolescentes. O artigo identifica que as escolas têm se sensibilizado para com a proposta de reorganização curricular ao passo em que reconhecem tal necessidade, apesar de apontarem desafios que precisam ser enfrentados nessa nova configuração. Conclui-se, portanto, que a experiência do NTPPS tem revitalizado a interdisciplinaridade na escola através da pesquisa como princípio norteador, e por fazer opção pelas metodologias participativas no desenvolvimento das competências e habilidades requeridas aos alunos desse seguimento de ensino.

Palavras chave: Reorganização curricular; Ensino Médio; Metodologias participativas; Práticas sociais.

A necessidade de reorganizar o currículo da Educação Básica para o seguimento do Ensino Médio brasileiro tem mobilizado debates por todo o país. As mudanças globais na contemporaneidade, as transformações no mundo do trabalho e as oscilações no campo da economia, demandam das escolas de Ensino Médio do mundo inteiro a necessidade de repensarem seus currículos e de buscarem novas abordagens educativas. Para além da garantia de um conjunto de condições de acesso, permanência e qualidade no ensino, tais discussões também têm pautado as *expectativas de aprendizagem* dos saberes e conhecimentos escolares que os alunos devem adquirir nessa etapa da educação básica.

A formação ofertada pelas escolas que privilegia a preparação para os vestibulares – que dão acesso à educação superior – nem sempre se configura como objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não

⁸³ Universidade Federal do Ceará – UFC, Instituto Aliança com o Adolescente - IA

⁸⁴ Instituto Aliança com o Adolescente - IA

⁸⁵ Instituto Aliança com o Adolescente - IA

chega a este nível de ensino. A maior parte deles, por questões existenciais e de sobrevivência, passa diretamente do Ensino Médio ao trabalho, aos cursos técnicos, ao treinamento aligeirado ou ao desemprego. No Brasil, um número muito significativo de jovens abandona este seguimento de ensino antes de sua conclusão, e o percentual de distorções idade e ano escolar apropriado é ainda muito elevado. A partir desses indicativos, tem-se construído um consenso de que o Ensino Médio, além de proporcionar a desejável continuidade dos estudos, deve preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no parágrafo 2º do art. 1º assegura que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Sobre as finalidades do Ensino Médio o artigo 35º da Lei argumenta:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os grandes eixos a serem contemplados na formação escolar, destacados na Lei, são: a compreensão do mundo físico e social; a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa humana. Dessa forma, a proposta curricular das escolas de Ensino Médio precisa garantir o cumprimento dos pressupostos do artigo 35º na medida em que deve também atentar para as características e à heterogeneidade dos novos grupos e setores sociais que atende.

Em decorrência das mudanças atuais nas esferas da vida social, econômica, política e cultural a UNESCO realizou diversos estudos sobre o Ensino Médio na América Latina⁸⁶. Partindo dessas análises, a Representação da UNESCO no Brasil desenvolveu um projeto intitulado ‘Currículos de Ensino Médio’, com o objetivo de elaborar modelos (protótipos) curriculares viáveis e flexíveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio. Com apoio do Ministério da Educação, a elaboração dos protótipos de currículos, primou por estratégias operacionais que pudessem ser incorporado e progressivamente aprimorado pela escola pública.

Com base nas orientações da UNESCO, o apoio do Ministério da Educação (MEC), a adesão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a parceria firmada com o Instituto Aliança com o Adolescente⁸⁷, elaborou-se uma proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio cearense

⁸⁶ Um dos mais recentes, desenvolvido pela Representação da UNESCO no Brasil, tem suas principais conclusões documentadas no livro “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”. Este estudo analisou algumas iniciativas de implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Brasil. Uma das principais conclusões diz respeito ao fato de que há boa safra de reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema; no entanto, são frágeis as propostas mais operacionais e raras as experiências de implantação efetiva de cursos integrados. (UNESCO, p.06, 2011).

⁸⁷ O Instituto Aliança com o Adolescente é uma associação sem fins lucrativos qualificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Foi fundado em 2002, com o intuito de assumir a coordenação do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo

intitulado: Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS). O artigo segue estruturado da seguinte forma: a adequação da proposta da UNESCO para a reorganização curricular no Ceará; o percurso metodológico aplicado à proposta; a institucionalização de um novo modelo de escola impulsionado pelo NTPPS, e, por fim, as conclusões parciais de nossa análise em relação à proposta.

O ntpps nas escolas de ensino médio no ceará – brasil

Partindo das análises curriculares contemporâneas, defendemos que o Ensino Médio deve ser organizado de modo a garantir os direitos à aprendizagem dos jovens, pautado no desenvolvimento dos potenciais cognitivos, sociais, produtivos e pessoais. Nesta perspectiva, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tem promovido uma reorganização curricular para esta etapa da educação básica. Dois documentos foram muito importantes para estruturar a proposta em curso no Ceará: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) e os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, lançados em maio de 2011 pela Representação da UNESCO no Brasil.

Tendo em vista o desafio, a SEDUC fez levantamento das tecnologias educacionais já em desenvolvimento em algumas escolas estaduais como forma de identificar metodologias eficazes e inspiradoras para a proposta em construção, como os Projetos e-Jovem; Com.Domínio Digital; Jovem de Futuro; Professor Diretor de Turma dentre outros. Partindo dessas análises, a gestão educacional do estado cearense elegeu como cerne da Reorganização Curricular a criação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Pensado como um espaço de articulação das áreas pedagógicas da escola, o núcleo visa possibilitar a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para juventude. Nesta perspectiva, disponibilizou-se um tempo curricular na parte diversificada, conforme legislação vigente no Brasil, de 05 (cinco) h/a por semana para realinhar os demais componentes curriculares. A organização dos tempos de execução das “disciplinas” atendeu a preferência da comunidade escolar, que pôde ser organizado da forma tradicional, com todas as disciplinas dispostas na semana; na semestralidade, onde os componentes são organizados em dois blocos de duração semestral; ou de um modo que denominamos de semanalidade, quando os componentes são organizados em quatro blocos, que se revesam a cada semana de estudo.

O NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. A proposta inicial buscou traduzir para o cotidiano das escolas de ensino médio os pressupostos metodológicos do Projeto Com.Domínio Digital, desenvolvido pelo Instituto Aliança, com sede na Bahia, com o apoio da SEDUC. Em particular: a pedagogia de projetos, a interdimensionalidade, a inter e transdisciplinaridade, o texto-sentido, a participação e problematização e o protagonismo juvenil, acrescentando ainda, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. A palavra protagonista vem do grego *Protagonistés*, significando o principal lutador. Salientando a importância da construção desse movimento autônomo do jovem, Antonio Carlos Gomes da Costa define

Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, resultado de uma união estratégica com o Instituto Ayrton Senna, a fundação Kellogg, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário. (1996, p. 90).

Com inspiração nos Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO, o tema central das atividades do Núcleo no 1º ano é **escola e família**; no 2º ano, **comunidade**; e, no 3º ano, **trabalho e sociedade**. Estes temas norteiam todas as atividades e discussões em cada ano do Ensino Médio e guia o trabalho pedagógico na perspectiva de desenvolver as competências pessoais e sociais, assim como as pesquisas escolares. No processo de discussão da proposta de reorganização curricular do Ensino Médio, as categorias analíticas listadas a seguir embasaram as tomadas de decisões do Grupo de Trabalho (GT), composto por gestores escolares, técnicos da SEDUC e coordenadores do Instituto Aliança durante a sistematização dos eixos da proposta: autonomia estudantil; protagonismo juvenil; aprendizagem cooperativa; comunicação pessoal e social; aprendizagem significativa; ruptura com a linearidade das informações; qualificação para o mundo do trabalho; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico.

Na intenção de contemplar todas as expectativas e possibilidades de aprendizagem, a pesquisa científica foi adotada como a principal estratégia didático-metodológica para associar a construção da autonomia e protagonismo dos alunos com o desenvolvimento de competências. Tal estratégia foi ponderada a partir dos seguintes pressupostos: articular as áreas do conhecimento; dialogar com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral dos sujeitos; trabalhar o indivíduo dando possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida; trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade; refinar a observação, o questionamento, a descoberta, a redescoberta e a construção integradora do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. Destacando a necessidade do pensamento interdisciplinar, Sívio Gallo corrobora

[...] a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar. (2009, p. 17).

O itinerário formativo nesta proposta foi bastante discutido e serviram de referência para orientar todo o material estruturado que norteiam as atividades trabalhadas pelos educadores do NTPPS, em especial os cadernos do aluno com textos, exercícios e desafios, o encarte para construção do Projeto de Vida e os planos de aula. A equipe de elaboração deste material tem tido a preocupação de adequá-lo aos jovens e tem buscado propor os temas associados à pesquisa, através de matérias e exercícios interativos, de linguagem fácil, clara e objetiva, de forma a despertar o interesse e a curiosidade.

Em 2012 foi iniciada a experiência do NTPPS com base no protótipo da UNESCO. O núcleo passou a integrar a rotina de 12 escolas – 08 (oito) escolas situadas em Fortaleza; 02 (duas) em Maracanaú; 01 (uma) em Palmácia; e 01 (uma) em Caninde – em todas as turmas de 1º ano do Ensino Médio no turno diurno. Em 2013, trinta (30) novas escolas aderiram à proposta, perfazendo quarenta e duas (42) escolas, distribuídas

em dezoito Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e Superintendência Estadual das Escolas de Fortaleza (SEFOR).

Implicações no percurso metodológico

A equipe que está elaborando a proposta para o contexto das escolas cearenses é formada por técnicos do Instituto Aliança (IA) e da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Os coordenadores do IA tem a atribuição de desenvolver o material didático-pedagógico utilizado em sala de aula, tendo como referencia o itinerário formativo proposto pelo modelo curricular indicado pela UNESCO. Dentro desse espectro alguns objetivos foram eleitos para subsidiar o trabalho, dentre os quais: desenvolver, disseminar e institucionalizar na Rede pública de educação do Estado do Ceará, uma prática docente fundamentada na metodologia participativa, no processo da ação, reflexão e ação e no monitoramento e avaliação das atividades; realizar a fundamentação teórico-metodológica dos programas, com enfoque na abordagem por competências e pressupostos pedagógicos participativos; instrumentalizar os educadores para o desenvolvimento dos Programas de Inserção Socioprodutiva; reconstruir e resignificar o papel do educador na relação com os jovens.

Nesse percurso, dois aspectos importantes da estratégia metodológica merecem destaque: a elaboração do material didático-pedagógico e a formação dos professores do NTPPS. Estes se apresentam como elementos cruciais para o aprimoramento e no acompanhamento das atividades propostas.

Material didático: articulação entre teoria e prática

Como indicado anteriormente, foi apresentado aos professores um conjunto de orientações e sugestões de planos de aulas a serem desenvolvidas em sala de aula. A primeira proposta dos planos foi elaborada pela equipe do IA, com base no itinerário formativo definido em comum acordo com os técnicos da SEDUC e com os gestores envolvidos. Em seguida, os planos foram apresentados, discutidos e vivenciados com os professores nos encontros de capacitação. Os professores, ao se apropriarem dos planos, discutem e apresentam suas contribuições. Dessa forma, os planos são executados nas escolas e, em momento posterior, são discutidos, avaliados e aprimorados à luz da experiência prática das 12 escolas que aderiram à proposta inicialmente. Após esse processo, os planos de aulas são validados para reprodução e utilização pelas escolas que compõem a expansão (escolas que aderiram ao NTPPS a partir de 2013) da reorganização curricular. O mesmo ocorreu com o caderno do aluno (com atividades e leituras complementares), configurando-se como um produto derivado dos planos de aula.

Formação continuada dos professores

Aspecto basilar da proposta, a formação de professores é uma dos pressupostos de reorganização do currículo das escolas, ancorado numa prática reflexiva que privilegia o desenvolvimento de competências requeridas à prática docente e a produção de saberes. Essa premissa é alicerçada numa vertente importante do conjunto de pesquisas sobre os saberes docentes (TARDIF & LESARD 1991; TARDIF, 2002; THERRIEN & DAMASCENO, 2000; BORGES, 2004) e atesta o papel do saber da experiência na

redefinição, resignificação e atualização dos saberes que servem quotidianamente à ação pedagógica e que sustentam a base profissional da ação educativa.

A reflexão da prática é característica central do processo formativo dos professores do NTPPS. Durante o ano letivo são realizadas capacitações em serviço, e monitoramento pelos coordenadores do Instituto Aliança que acompanham os professores nas escolas. Tal suporte pedagógico é imprescindível para o aprofundando do referencial teórico-metodológico. Nas capacitações por imersão são desenvolvidas atividades que permitem a ação-reflexão-ação concordando com as ideias de Schön (2001) que propõe uma formação baseada na epistemologia da prática, valorizando as vivências concretas e a reflexão. Corroboramos com as ideias do autor quanto à importância da prática, sobretudo refletida, que possibilite a estes profissionais compreender e encaminhar situações incertas, inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Para ele, a prática competente cristaliza-se na ação, por isso, *conhecer-na-ação* e *refletir-na-ação* são categorias centrais de sua proposta formativa, trazida como pressuposto fundamental na formação aos professores do NTPPS.

NTPPS como indução para um novo modelo de escola

É oportuno compreender o NTPPS como importante indutor de reflexão e mudança das práticas pedagógicas das escolas que o aderiram. A educação e a escola, dentro do contexto brasileiro, estão sendo provocadas a repensar seus papéis, em especial no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral e integrado de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para os debatedores da Política Curricular da Educação Básica (MEC, 2012) “O desafio que está posto é o de reinvenção criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, a permanências e aos processos formativos” (p.19).

As mudanças na contemporaneidade são intensas, rápidas e desafiadoras. As relações culturais, as novas configurações familiares, as questões relacionadas ao meio ambiente, às políticas de ação afirmativa de inclusão, a luta pela superação das desigualdades das populações ditas minoritárias, estão a exigir da escola um olhar mais atento e propositivo no trato dessas questões. Nessa mesma direção, Paulo Freire (1997) defende a necessidade de que as unidades de ensino promovam nos sujeitos hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual com criticidade e reflexão contínuas, partindo de experiências concretas da vida convertendo-as em significativa aprendizagem.

Outra demanda marcante que reforça a necessidade de reinvenção criativa da escola, tem sido impulsionada pelas tecnologias da informação e da comunicação uma vez que estas alteram significativamente a vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, rompendo com o paradigma do ensino tradicional centrado no professor, detentor do saber, ou no livro didático. Uma vez que a internet proporciona um rompimento com o gueto do conhecimento, o saber por sua vez será do sujeito curioso, do investigador, daquele que está sempre disposto a novas questões.

O ensino pautado na memorização e no acúmulo acrítico de informações já vem dando sinais de esgotamento, e não garante uma aprendizagem significativa. Não é mais possível que a formação escolar continue pautada na fragmentação do saber, originando pessoas cada vez mais segmentadas, inábeis de refletir às grandes questões, e que vivem hoje em um mundo que as obriga a dar conta de temas cada vez

mais complexos, como as relações humanas solidárias, a sustentabilidade do planeta, a internet, o pensar global e o agir local, etc. *Edgard Morin assevera*

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (2003, p. 09).

Os debates sobre a reformulação curricular no país têm conduzido os educadores brasileiros a pensar o todo mesmo diante de uma escola fragmentada; a trabalhar um modelo de homem mais amplo; a não ficar engessados pelas regras impostas pelo sistema educacional tradicional, mas interrogar-se sobre elas criticamente; a promover uma releitura da realidade, com suas múltiplas possibilidades, com o abandono e a assimilação de novas práticas; e, a identificar e coibir manifestações de preconceitos uma vez que a escola sempre foi espaço de encontro dos diferentes com suas multiplicidades e pluralidades. Nessa perspectiva, o NTPPS tem servido como um laboratório teórico-prático.

As discussões da última década no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que referenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tem convergido para a necessidade de que as diferentes etapas da Educação Básica, em especial o Ensino Médio, tenham suas propostas pedagógicas orientadas por:

[...] princípios éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação; princípios políticos – defendendo o reconhecimento de direitos e deveres de cidadania; e princípios estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias. (MEC, 2012, p. 09).

Seguindo essa orientação, o NTPPS tem promovido discussões no Ensino Médio pautadas nas seguintes categorias: identidade, ética, formação cidadã, integração, projeto de vida, sustentabilidade, saúdes, dentre outras, por entender que o currículo da escola não é feito apenas de conteúdos técnicos, mas sua intenção magistral deve ser a formação para vida. Dessa forma, os conteúdos trabalhados nas instituições formais de ensino precisam ser relevantes socialmente, conectando-se aos interesses das crianças, jovens e adultos. Necessitam ter ligações com as questões existenciais que emergem do cotidiano para que os sujeitos possam elaborar conhecimentos e habilidades que se coadunem com a complexidade da vida contemporânea. E, sobretudo, possibilitar o refino na capacidade de argumentação, questionamento, crítica e proposições assertivas na condução das problemáticas concretas.

É cabível destacar que as alterações curriculares submergem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita dos conteúdos programáticos, organizado por áreas temáticas, bem como os conhecimentos que também promovem nos sujeitos a construção progressiva de autonomia, protagonismo e empoderamento⁸⁸. Sílvio Gallo, ressaltando a importância de todos os aspectos curriculares e dos fundamentos da interdisciplinaridade, comenta

⁸⁸ Empoderamento “implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa e receptiva”. (SCHIAVO & MOREIRA, 2005).

(...) determinadas disciplinas são ferramentas instrumentais que auxiliam na compreensão dos conhecimentos, enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano. (2009, p. 20).

Nesse sentido, a proposta do NTPPS além de promover aproximações com as demais áreas temáticas da escola se configura como estratégia que visa somar e alimentar as iniciativas (propostas, programas e projetos afins como: Projeto e-Jovem; Com.Domínio Digital; Jovem de Futuro; Professor Diretor de Turma) que trabalham numa perspectiva agregadora e integradora de todas as áreas do saber nas escolas públicas de Ensino Médio.

Conclusões parciais

Não é nossa pretensão proceder numa avaliação institucional nesse artigo, todavia, com os anos iniciais de elaboração e funcionamento da proposta do NTPPS, é possível elencar claros avanços, assim como desafios, no processo inovador de reorganização curricular nas escolas cearenses participantes. Percebemos tanto nas visitas de monitoramento (a cargo dos técnicos do Instituto Aliança), como nas reuniões com a SEDUC a convergência de uma postura pedagógica que se pauta na crença da necessidade de pensarmos um Ensino Médio diferente, ofertando não só um currículo mais dinâmico e integrado, mas ações que propiciem uma mudança de percepção das unidades de ensino e das juventudes, na promoção de novos aprendizados.

Tais alterações têm sido expressas no discurso das equipes de acompanhamento e no planejamento de ações dos professores do NTPPS, no intuito de refinar estratégias para o desenvolvimento dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, profissional, afetiva, cidadã, possibilitando espaço curricular para que os jovens se expressem e tomem uma atitude protagonística na sua formação aos moldes da metodologia participativa. O tônus que tem dinamizado esses encontros é o de análise do processo encaminhado até o momento, à discussão e reflexão dos ganhos e desafios que se têm obtido e o planejamento de novas ações para o êxito da proposta.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos nesses anos iniciais de efetivação do NTPPS, as oficinas propostas em sala de aula oportunizam vivências que os amadurecem para a inserção sócio-produtiva. É o caso das atividades em grupos, trabalhos em cooperação, atividades que exigem reflexão e espírito criativos, competências essenciais para o perfil profissional das novas demandas produtivas. O trabalho com o projeto de vida permite aos alunos se auto reconhecerem dentro da sociedade, traçarem metas para o futuro e estratégias pontuais para alcança-las. O projeto de vida se configura como estratégia preventiva contra os vícios e a marginalidade, incentivando ao jovem pensar na profissão que deseja seguir. Outras atividades que se destacam são o uso constante da oralidade e da escrita, permitindo aos jovens se expressarem mais e de maneira mais correta, também atribuições essenciais à vida pessoal e profissional. Por fim, reconhecemos nos temas da atualidade tratados nas oficinas, como saúde do meio ambiente, prevenção contra drogas e DST's, importantes momentos para o desenvolvimento de uma cidadania conectada com os desafios locais e globais, que fazem desses jovens sujeitos mais críticos e aptos a contribuir não só produtivamente, mas para uma sociedade mais justa.

Tanto a gestão das escolas, como os professores relatam que muitos alunos que se mostravam antes calados, desinteressados e apáticos, estão mais comunicativos, interessados e interagindo melhor com os colegas. Há também ganhos no que diz respeito a alunos indisciplinados, que nas atividades do núcleo demonstram verdadeira liderança. A criatividade nos trabalhos propostos também tem surpreendido aos professores. Para além do que nos informam gestores e professores, muitos alunos já expressaram aos coordenadores do Instituto Aliança (nas visitas de monitoramento) suas motivações e interesse para com a proposta pedagógica. Acreditamos serem estes os primeiros resultados positivos de mudança de atitude dos alunos, rumo a uma nova relação com o conhecimento e com a escola e, certamente, incidirá na sua formação integral e integrada.

Como toda mudança demanda um processo de ação-reflexão-ação, e por tratar-se de uma proposta recente, alguns desafios precisam ser trabalhados na implantação do NTPPS nas escolas, dentre os quais podemos citar: isolamento de alguns professores das demais áreas temáticas em relação à proposta; incompreensão e resistência de seguimentos escolares as mudanças que o NTPPS demanda; dificuldade de pensar e vivenciar práticas interdisciplinares; apreensão em relação à rotatividade de educadores e grupo gestor nas escolas; e, problemas de infraestrutura como: salas superlotadas, pequenas, quentes ou com pouca ventilação, poucos computadores funcionando, problemas com fornecimento elétrico.

Mesmo diante dos desafios, a proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio com a experiência do NTPPS segue ganhando força, na medida em que vem provocando todos os seguimentos escolares a repensar novos processos de ensino e de aprendizagem mais significativos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Leis etc. Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1997.
- COSTA, A. C. G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1996.
- FREIRE. P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA e GHEDIN (orgs.) Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARKERT, W. L. Trabalho, comunicação e competência. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A política curricular da educação básica: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Brasília: MEC, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo: conhecimento e cultura. In: GALLO, Silvio. A organização do currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades e outras ideias. Brasília: Salto para o futuro, Ano XIX, nº 1, 2009.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

- MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000.
- SCHIAVO, M. R. & MOREIRA, E. N. Glossário Social. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Nº4, Porto Alegre, Pannonica Editora. 1991.
- TERRIEN, J. & DAMASCENO, M. B. Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: ANNABLUM, 2000.
- TERRIEN, J. Socialização e Emancipação Docente. In. SILVA, A. .M. M. [et all] (Orgs.). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Simpósio, Recife, ENDIPE, 2006.
- UNESCO, Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo. SÉRIE Debates ED N º 1 – Maio de 2011.

O lugar e os paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura: implicações para o trabalho docente

Tânia Mara Rezende Machado, Lenilda Rego Albuquerque de Faria, Alderlandia da Silva Maciel⁸⁹

Resumo

As questões discutidas neste artigo constituem-se de estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação, vinculado à linha de pesquisa Políticas e Práticas Curriculares sediado na Universidade Federal do Acre/Ufac. A proposta aqui delineada retoma as discussões a respeito das múltiplas faces da natureza epistemológica da educação, uma vez que esta se caracteriza como uma prática social. Essa característica da educação, em conjunto com elementos da organização curricular dos cursos de licenciatura e com questões relacionadas à cultura institucional desenvolvida nas universidades e nas escolas de Educação Básica, interferem no lugar e nos paradigmas que a pesquisa em educação assume nos currículos dos cursos de licenciatura e no trabalho docente. É perceptível aos pesquisadores que acompanham os estudos educacionais, que aproximadamente, dos anos noventa do século XX aos dias atuais, novos estudos voltados à escola e os elementos que a circundam passaram a ser objeto de maior interesse da comunidade científica. Contudo, estas investigações, no geral, emergem de grupos de pesquisa ou programas em educação isolados. Não se traduzem em políticas curriculares de graduação, trazendo implicações para a qualidade da formação e do trabalho docente que é desempenhado pelos professores egressos desses cursos. Os currículos dos cursos de licenciatura, embora devesse ter a docência como foco, em sua maioria, não a tem. E sim, aos objetos relacionados aos saberes de referência dos campos historiográfico, matemático dentre outros. Neste sentido, o presente estudo tenta responder a seguinte questão: *De que modo o lugar e os paradigmas assumidos pelas pesquisas desenvolvidas nos currículos de licenciatura repercutem na formação de professores para Educação Básica e no trabalho docente?* Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-prático respaldada em autores como: Anastasiou (2010), Janela (2010), Pimenta (2008), Demo (2005), Nóvoa (1991) e em experiências de organização curricular de cursos de licenciatura, como também de entrevistas com professores da Educação Básica relativas às repercussões de suas experiências formativas no trabalho docente. Indicamos como aproximações de resultados deste estudo: a) os currículos de cursos de licenciatura no Brasil têm negligenciado a pesquisa sobre o ensino, b) professores que não passaram por um currículo de formação que tomassem o ensino como objeto de pesquisa apresentam fragilidades de autonomia em seus trabalhos docentes e c) é necessário que as universidades concebam e executem currículos de licenciatura que primem pela pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente.

Palavras chave: currículos de licenciatura; formação de professores; pesquisa; trabalho docente.

1. Introdução

Tomar como foco de estudo o lugar e os paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura e as implicações que esses lugares e paradigmas investigativos trazem para o trabalho docente

⁸⁹ Universidade Federal do Acre/Brasil

aponta a necessidade de retomada das reflexões a respeito das múltiplas faces da natureza epistemológica da educação, haja vista que esta se caracteriza como uma prática social que se configura a cada instante em função de contextos diversos de ordem institucional, cultural, espacial, social. (Pimenta et. al. 2013).

Tratar da Educação como prática social significa também a interpretação dessa área como fenômeno complexo que requer uma abordagem dialética e multirreferencial, que toma formas, transformando sujeitos, culturas, espaços e instituições de ensino. Razão pela qual eleger objetos de estudo atinentes à educação representa enfrentar o desafio de compreendê-los em suas múltiplas formas e configurações, sem, contudo, negligenciar a existência de perfis epistemológicos à área. Ou seja, considerar que há objetos e métodos científicos capazes de apreendê-la.

Ser uma prática social é uma das características da educação que, quando mediada pela cultura institucional desenvolvida nas universidades e nas escolas de Educação Básica e pela formação dos professores formadores, interferem no lugar e nos paradigmas que a pesquisa em educação assume nos currículos dos cursos de licenciatura e no trabalho docente, foco desse estudo e que trataremos nos próximos tópicos.

2- Ordenamentos legais que regulamentam os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil

Os ordenamentos legais que regulamentam os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil norteiam-se por duas diretrizes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores-DCNFP/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais do tipo bacharéis, doravante citadas nesse texto como DCNFB/2001.

As DCNFP/2002 constituem-se nos principais ordenamentos legais para a formação de professores da Educação Básica no Brasil e, como tal, apresentam aspectos que divergem das DCNFB/2001, cujo propósito é orientar a formação de profissionais do tipo bacharéis.

Em razão de tais fatos, nos processos de revisões curriculares dos cursos de licenciatura, são observados aspectos de convergências e divergências entre o que prevêem as disposições legais para a formação de professores, as disposições legais para a formação de bacharéis e o que os sujeitos que participam desses processos pretendem no tocante aos perfis formativos dos alunos egressos desses cursos.

Conta-se, de um lado, com disposições legais tratando da formação profissional do professor e de outro, de bacharéis. Essas disposições legais são recebidas em cenários acadêmicos compostos por sujeitos que comungam e trilham diferentes paradigmas formativos causando resistências.

As resistências ou rebeliões a superimposição normativa são acompanhadas também da negação da docência como profissão. Professar que se concebem currículos para cursos de formação de professores denota uma atitude não mui pouco confortável, pois “às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade [...] versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente.” (MARQUES, 2000, pp 172)

A dualidade das diretrizes para a orientação dos currículos dos cursos de Licenciatura por vezes propicia aos membros dos Colegiados dos Cursos de Licenciatura a compreensão equivocada de que basta cumprir

na organização dos currículos tão somente o estabelecido nas DCNFB/2001, o que os faz negligenciar a observância do que prevê as DCNFP/2002.

No tocante a distribuição da carga horária destinada a componentes curriculares de natureza teórica e aqueles de natureza prática, as DCNFP/2002 estabelecem uma significativa ampliação dos componentes curriculares responsáveis pela dimensão prática da formação de professores e os articula a paradigmas do ensino com pesquisa.

A Resolução nº 02/2002 do Conselho Nacional de Educação estabelece em seu artigo 1º que: “A carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”. Dessa carga horária, 400 (quatrocentas) horas são destinadas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas ao estágio curricular supervisionado a ocorrer a partir do início da segunda metade do curso.

A disposição desses componentes na organização curricular prevê que a prática deve ser vivenciada ao longo do curso e ser norteada por

[...] uma concepção de prática como componente curricular, o que implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001)

Diferente da prática de ensino de um conteúdo específico, que antes desse Parecer e das Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002, figurava nos projetos pedagógicos dos cursos, como Estágio Supervisionado normalmente codificado, como um único componente curricular, uma ementa extensa, carga horária reduzida e oferecimento apenas ao término dos cursos. Com a aprovação das Resoluções apontadas, o Estágio recebe novo tratamento. Ele passou a dispor de 400 horas, distribuídas a partir da metade do curso, em rigor no 5º período, e estendidas até seu final sob a gestão das unidades responsáveis pela formação específica em parceria com as escolas de Educação Básica.

Para viabilizar essa formação pelo menos três situações ou momentos se fazem fundamentais: os estágios, a participação em projetos de iniciação à docência/PIBID e os Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC.

Os Estágios, presentes ao longo da segunda metade do curso e não apenas a seu final como outrora, propiciam aos licenciandos articulação entre as dimensões teórica e práticas da formação; práticas investigativas como foco no processo de ensino e de aprendizagem; observação e reflexão sobre situações contextualizadas. Assim a pesquisa no estágio “se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”. (PIMENTA & LIMA, 2004, pp 46).

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui em outra situação formativa para a pesquisa de significado inestimável, uma vez que tal como o Estágio, propicia aos alunos de cursos de licenciaturas a vivência e a reflexão da docência e ainda com a vantagem desse processo se dar mediante o recebimento de bolsas fornecidas pela CAPES.

A realização do Trabalho de Conclusão de Curso: o TCC é a terceira situação formativa de professores voltada à pesquisa. Seus propósitos articulam-se em torno de projetos destinados a propiciar um movimento de análise e síntese do que foi trabalhado ao longo do curso. Destinam-se a assegurar a coerência do processo formativo do aluno por meio da articulação entre a dimensão teórica do curso, os estágios realizados, os estudos independentes e a Iniciação a Docência via participação em Projetos PIBID. (ALMEIDA, 2008). Essas três situações: estágios, participação em projetos de PIBID e a realização de TCCs constituem-se desse modo, momentos privilegiados de formação para a docência, garantidos em lei, contudo, passíveis a resistência.

A despeito da resistência e até mesmo dualidade e controvérsias que a legislação apresenta, a existência de normatizações legais revela uma preocupação do Estado brasileiro em se fazer presente na construção das políticas educacionais. Em termos de ordenamentos legais que regulamentem os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil há significativos avanços no sentido de se assegurar aos colegiados de curso à possibilidade de conceberem currículos que articulem o ensino com a pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente.

3. Paradigmas sobre ensinar e pesquisar

Ensinar e pesquisar tem se constituído em objetos de análise de autores como Libâneo (2010), Pimenta e Anastasiou (2008), Almeida (2008), Cerri (2006), Saviani (2003) e Nóvoa (1991).

Pimenta & Lima (2004) embora reconheçam características singulares na ação de pesquisar e de ensinar que se distinguem quanto aos sujeitos envolvidos, ao tempo gasto, aos resultados, aos métodos e aos conhecimentos, entendem também, haver paradigmas de pesquisa múltiplos que não vamos aqui discutir, mas destacar aqueles que contemplam a realização de estágios supervisionados como pesquisa. Nestes, o ensino se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir da elaborando de projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações do cotidiano escolar que observam. (PIMENTA & LIMA, 2004).

O estágio assim concebido pauta-se em um paradigma curricular que o entende como espaço de pesquisa que tem o potencial de desenvolver no futuro professor a atitude investigativa, mobilizadora da tomada de decisões, preparando-o para formular e não para reproduzir conhecimentos e compreender que o processo de conhecer vale mais que o produto.

Em direção semelhante, mas ampliada, Cerri (2006) considera que: “se a pesquisa é essencial para o ensino, o ensino é essencial para a pesquisa” e que todo conhecimento é produzido para fins de socialização, escolar ou não; assim, a todo profissional caberia uma formação pedagógica. Contudo, esse paradigma não é unânime, pois o modo de lidar pedagogicamente com um conhecimento depende de seu tratamento epistemológico. O inverso, no entanto, pode não ser necessário. Ensinar História, por exemplo, requer o domínio das formas de produção historiográfica, ou seja, a capacidade para distinguir seus objetos de estudo, metodologias, fontes e concepções que servirão como aportes teóricos de interpretação, mas, a produção da História como ciência não exige o domínio de conhecimentos do campo pedagógico, como: delimitação do conteúdo a ser ensinado; definição dos objetivos e escolha de metodologia de ensino coerente com os objetivos de ensino; e definição de critérios de avaliação.

O ensino de um objeto da História, por exemplo, requer o refazer de sua estrutura de construção, que se processa com base nos paradigmas teórico-metodológicos que se diferem da construção dos objetos de ensino de História. É necessário refletir e refazer as perspectivas epistemológicas que norteiam as formas de compreender a articulação entre ensino e pesquisa.

Para Libâneo (2010),

O domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos. (pp575)

As análises de Libâneo (2010) nos remetem a considerar que, para além dos saberes disciplinares ou de referência, como denomina Saviani (2003) e dos conhecimentos pedagógicos relativos aos conteúdos constitutivos de cada saber disciplinar, outra exigência da formação profissional de professores é a preparação do pesquisador. Mas de que tipo de pesquisador? Pautado em que paradigma de pesquisa?

Na formação de bacharéis em História, por exemplo, não se faz necessária a mediação do campo pedagógico, exceto no caso de se esperar desses profissionais ações de ensino, o que difere da disseminação do conhecimento em diferentes espaços, como por exemplo os museus e centros de memória. O ato de disseminar conhecimentos dispensa critérios pedagógicos específicos, mas o ensino, não, por ter intencionalidades próprias e resultados singulares em razão de se destinar a alunos que recorrem a uma instituição escolar para obter uma formação voltada para o ato de ensinar, que a nosso ver envolve elementos de maior complexidade que o ato de disseminar conhecimentos. (SAVIANI, 2003).

Para Demo (2005) o ensino e a pesquisa são:

[...] ao mesmo tempo, no mesmo diapasão, princípio científico e educativo. Sem pesquisa, não há vida acadêmica, a menos que a reduzamos a uma tática incolor de repasse copiado. Se assim for, não combina com a formação da competência de sujeitos históricos. (pp78-79)

Vimos que há diferentes subsídios teóricos que tratam do lugar e dos paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura com implicações para o trabalho docente, fato esse, que se apresenta como um dos grandes desafios aos Colegiados de Cursos, tanto pelas questões epistemológicas prementes, como pelas relações ideológicas de poder e resistência que permeiam as discussões em prol da elaboração de currículos.

4. Paradigmas de pesquisa presentes nos currículos de formação de professores e implicações para o trabalho docente

Embora saibamos da existência de diferentes paradigmas de pesquisa passíveis de aplicação ao campo educacional, nesse estudo defendemos a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa apropriada ao cumprimento dos ordenamentos legais que orientam a organização de currículos de formação de professores no Brasil.

De acordo com Carr e Kemmis (1988, p 174) citado por Almeida (2008) são condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação: a) a integração formativa de pesquisadores comprometidos com processos de emancipação; b) a indução, motivação e potencialização dos mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos partícipes, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação; d) o trabalho com a complexidade dialética do processo formativo: que implique uma flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não-previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo; e) permitir aos professores, em processo de formação: aprender a dialogar com a prática docente. Quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas, e que nesse diálogo possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão.

Com essas características, observa-se que os intentos da pesquisa-ação crítica não se limitam a produzir dados e teorias sobre a atividade educativa. O propósito é, basicamente, permitir aos futuros professores conhecimentos teórico-práticos sustentados pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico. (KINCHELOE, 1997). Essa compreensão, entretanto, não significa uma secundarização do processo de produção do conhecimento. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento intimamente vinculado à transformação da realidade, necessita ser produzido de forma rigorosa, sistemática e ética. (CONTRERAS, 1994). Condição que os professores formados até 2002 não gozavam em função dos paradigmas de pesquisas que orientavam os currículos até essa data não contemplarem a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa.

Pesquisa realizada na Coordenação do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre-Ufac, em 2001, portanto anterior as reformas curriculares instituídas pela nova legislação que regulamenta os cursos de licenciatura no Brasil, mostra que, até aquele ano, 164 alunos viveram a experiência de realizar trabalho monográfico – 57 trabalhos no total –, cujas temáticas mais frequentes voltavam-se, quase exclusivamente, para o campo da História, relegando o campo pedagógico ao segundo plano.

Dentre os temas investigados, havia uma supremacia dos povos da floresta – seringueiros, índios e trabalhadores rurais –, seguindo-se trabalhos relativos ao Estado do Acre, no que tange aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O grande número de pesquisas voltadas aos povos da floresta e ao Estado do Acre revelou indícios sobre concepções historiográficas direcionadas a abordagens regionalistas. Essas concepções permeiam as práticas pedagógicas dos professores formadores do Curso de História e, por consequência, a formação dos alunos. Nossa assertiva se confirma no depoimento de um dos professores do curso:

Quase todos os trabalhos de pesquisa e os ex-professores que saíram da casa e os atuais são trabalhos sobre a região. Nós temos um acervo riquíssimo em História Regional, tanto da Amazônia como do Acre. Tudo é voltado para pesquisa sobre a região e isso ajuda bastante. (Entrevista, 2008, Professor 2)

O Professor não deixa claro em que aspectos a escolha de temas regionais para pesquisa possa ter contribuído. Provavelmente, para a formação de professores de História não teria ajudado, pois a formação de professores de História requer além de estudos direcionados para a História Regional, outros estudos dirigidos às formas de ensinar e aprender História não só regional, mas também universal.

O levantamento das temáticas nos possibilita notar que os povos da floresta se tornaram objeto privilegiado de várias investigações feitas por um grande número de alunos. Isso pode ter ocorrido, tanto pelo significado das tradições para o povo acreano como pela formação dos professores formadores do Curso que, em regra, tiveram suas investigações direcionadas à História Social com trabalhos voltados para a História do Acre.

A análise evidencia a possibilidade de que os professores, ao manterem suas fidelidades teóricas ao campo da História, tenham influenciado seus alunos a subestimarem temáticas de pesquisa dirigidas ao Ensino de História, embora estivessem vinculados a um Curso de Licenciatura.

A pesquisa sobre as temáticas de investigação no Curso revelaram descaso com temáticas do Ensino de História e preferência por pesquisas direcionadas para a História, em especial a História regional, que podem estar relacionadas a pelo menos três fatores: formação dos professores do Curso; tentativa de fortalecimento das linhas de pesquisa e valorização das identidades dos sujeitos daquele espaço.

Diferente desses paradigmas de organização curricular que além de assumirem perspectivas regionalistas, alijam o ensino e o trabalho docente como elementos de pesquisa, os currículos organizados e postos em ação sob os novos ordenamentos legais para a formação de professores, orientam-se por outros paradigmas em que a pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente passa a ser focados desde os primeiros períodos e se estendem até o último.

Nos primeiros períodos para fazer cumprir a Resolução 02/2002 do CNE, Art. 1º ao estabelecer que “os cursos de formação de professores da Educação Básica devem garantir em seus projetos pedagógicos 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”, os alunos começam a realizar pesquisas voltadas ao ensino e ao trabalho docente por meio de componentes de natureza teórico-prático. A partir da segunda metade dos cursos constroem seus projetos de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, focando temáticas vivenciadas em componentes curriculares de natureza teórico-prática cursados até aquele momento.

Paralelamente a construção do TCC os alunos realizam ao longo dos quatro últimos períodos dos cursos os Estágios Supervisionados e a inserção em Projetos de Iniciação a Docência/PIBID que também se constituem em significativos momentos de iniciação à docência com pesquisa.

Exemplo do êxito dessa perspectiva de organização curricular em termos de contemplar o ensino articulado à pesquisa sobre ensino e o trabalho docente podem ser evidenciado nos depoimentos a seguir:

No início do curso quando tivemos a disciplina Investigação e Prática Pedagógica eu percebi que meu TCC seria sobre alguma questão do ensino, e de fato foi. Escrevi sobre os paradigmas presentes nos materiais curriculares da Educação Básica do Estado do Acre. (Aluna I, Curso de Pedagogia da UFAC/2013)

Eu sou da primeira turma que vivenciou a nova organização curricular e se eu consegui fazer um TCC, um Mestrado e hoje eu estou fazendo um doutorado é porque o currículo de formação vivenciado na graduação me propiciou uma boa iniciação à pesquisa. Hoje, meu olhar é mais atento. Tudo que vivencio na escola, na sala de aula ou vira imediatamente objeto pesquisa, ou registro como objeto de provável análise e produção científica. Quando tenho tempo, passo a escrever e publicar em congressos, simpósios e outros eventos da área educacional. O último trabalho que apresentei em um congresso foi sobre Recreio Dirigido. Uma temática surgida de minha experiência docente. (Aluna E, Curso de Pedagogia da UFAC/2006)

As alunas citadas relatam que vivenciar currículos de formação que foquem a pesquisa desde o início, especialmente a pesquisa voltada para o ensino, lhes propiciou/propicia reflexões sistemáticas sobre a prática docente no momento de formação e a que exercem hoje como professoras da educação Básica. Essas alunas são egressas do curso de Pedagogia/UFAC, curso este, que tem se diferenciado em relação ao perfil e foco formativo dos demais cursos de licenciatura dessa instituição. Nele não há dúvida quanto ao locus para onde se destina à formação de professores - a escola! Nos demais cursos de licenciatura da mesma instituição vive-se um momento de incorporação e resistência ao cumprimento da legislação que ordena a organização curricular desses cursos, o que é legítimo, uma vez que, “entre os extremos da superimposição normativa e da aquiescência, por um lado, e da resistência ou mesmo da rebelião por outro, há que estudar em que medida as orientações consagradas e decretadas são efetivamente reproduzidas e realizadas.” (LIMA, 2008, pp 58-59)

Além das resistências e rebeliões à superexposição normativa, muitos desafios são postos a exequibilidade dos PPCs no tocante à Prática de Ensino e Estágio – ausências de políticas institucionais e de parcerias entre escola e universidade, grande número de alunos a serem acompanhados por um único professor, incongruência entre o tempo escolar e o tempo das universidades, dentre outros.

Componentes que, por princípio, devem ser ministrados por professores experientes, com titulação de mestres e doutores, são designados a professores com pouca ou nenhuma experiência na condução desses componentes. Ora, não deveria ser o contrário? Investigaria o ensino quem aprendeu a fazer investigação direcionada ao ensino? Supervisionaria a docência quem a conhece e a estudou demorada e reflexivamente e não aqueles professores recém contratados ou com contratos provisórios, pressionados institucionalmente, sem experiência, qualificação e titulação, aceitam o desafio de ministrar componentes de caráter prático?

Continuamos indagando: Pode se avaliar que chegara-se a uma contra conquista em relação à possibilidade de um fortalecimento da dimensão prática da formação de professores? Os argumentos a respeito da necessidade de os alunos das licenciaturas vivenciarem a escola não só durante o oferecimento da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino era falho? Errara-se ao argumentar que a dimensão prática da formação de professores deve ocorrer desde o início do curso?

Os questionamentos são muitos e as respostas vêm por aproximação e por vezes continuam em forma de perguntas tais como: - Os projetos pedagógicos curriculares que precederam os atuais falharam por menosprezar a dimensão prática da formação de professores em detrimento da formação teórica; desta feita, a falha ocorre por se ter feito o inverso? Como não cair em praticismos precoces, nem em teorizações esvaziadas de materialidades, comprometendo-se, desse modo, a qualidade da formação de professores?

Frente a tantas indagações é necessário que os professores desviem-se da sensação de haver “dado um tiro nos próprios pés”. De recusa à idéia de que a luta para que se instituíssem novas diretrizes atinentes à formação prática de professores pareça inócua.

Os questionamentos e percepções deles resultantes forjam nas instâncias colegiadas e nos agentes do currículo, novos empreendimentos em termos de estudos, reflexões e revisões de teorias e práticas atinentes a alguns elementos dos componentes curriculares de Prática e Estágio Supervisionado – espaço de pesquisa sobre o ensino e que se constituem em componentes curriculares que podem ser melhor

avaliados uma vez que as primeiras turmas de licenciaturas que tiveram currículos organizados sob as orientações legais já citadas começaram a concluir seus cursos e ingressarem no magistério.

Avaliamos que a questão não é se a Prática de Ensino deve configurar nos PPC desde o primeiro período dos cursos ou apenas no último, ou, ainda, se o Estágio deve ser realizado a partir da segunda metade do curso ou só ao final, como outrora. Isto seria uma discussão estéril. Seria como priorizar a música em detrimento da letra ou vice-versa. O que seria da letra sem a música? O que seria da música fora da letra? A letra seria poema e a música, um instrumental. Ambas, em separado, têm vida; contudo, ao juntar-se, tornam-se um objeto de natureza diversa e mais abrangente na medida em que ao receber uma letra a canção instrumental passa a ter maior alcance social. Exemplo disso é a canção “Carinhoso”, de autoria de Pixinguinha, que por mais de uma década foi tão somente uma música instrumental e depois ganhou letra feita por Braguinha.

Esses dilemas ocorrem em face da adoção de uma perspectiva derivada do racionalismo, cujo entendimento é o de que no primeiro período os alunos ainda não têm embasamento teórico para “ler a prática”, “ler a realidade escolar”. Vale lembrar que os PPCs elaborados com base em legislações anteriores à aprovação das Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002, eram norteados por uma perspectiva que primava pela teorização em detrimento da prática. A Prática e o Estágio só ocorriam ao fim do curso. Experiência considerada ineficaz na medida em que a realidade educacional era apenas “sobrevoadada” no decorrer da maior parte da duração dos cursos de licenciatura e só no(s) último(s) períodos os alunos eram chamados a “aterriçar”, e quase sempre ocorriam desastres.

Existem questões epistemológicas sérias a serem pensadas: Para que serve a teoria? Para que serve a prática? Que relação deve ocupar teoria e prática na formação de professores? Em que as teorias e práticas pedagógicas se diferenciam das teorias e práticas não pedagógicas? E em que se aproximam?

Trata-se de questões que implicam o entendimento de que é na contradição que se gera a unidade, pois “unidade sem contradição não é unidade, é uniformidade. Se há tese e não há antítese, não acontece a síntese. O pensamento em si mesmo, em sendo ausência da unidade dos contrários, torna-se tão somente uma bela moldura, mas sem estampa.” (PEREIRA, 2003, pp 24).

5-Conclusão

Esse estudo nos permitiu analisar que embora os cursos de licenciatura no Brasil tragam novos ordenamentos legais à organização de seus projetos curriculares, projetos esses, que garantem a possibilidade de articulação do ensino com a pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente, alguns cursos não só incorporam esses ordenamentos legais aos seus Projetos Curriculares, quanto incorporaram ao currículo em ação. Outros cursos parecem ter acolhido as orientações legais como letras mortas e pouco fazem para realizar currículos de formação de professores que foquem a pesquisa sobre o ensino.

Muitos professores de cursos de licenciatura continuam a negar que formam professores para as áreas que compõem o currículo da Educação Básica e com isso negligenciam, na organização e operacionalização dos Projetos Curriculares desses cursos os princípios do ensinar com pesquisa e do pesquisar o ensino. A escola, o trabalho docente e o ensino continuam a não configurar devidamente como objetos de pesquisas.

Essa realidade revela-se na culminância desses cursos quando os alunos são chamados a apresentarem seus TCCs e evidencia-se que o índice das temáticas voltadas a esses objetos são ínfimos.

Os currículos oficiais pautam-se em princípios da pesquisa-ação crítica, enquanto que os currículos postos em ação, na maioria dos casos, orientam-se por paradigmas de pesquisas técnicas voltadas para objetos outros que não aqueles relacionados ao ensino e ao trabalho docente.

A formação dos professores formadores é imbuída de perspectivas bacharelescas que negam a possibilidade de tomar a escola, o ensino e os elementos que a circundam como objeto de pesquisa e produz uma cultura institucional que tende a dicotomizar ensino e pesquisa, constituindo-se em elementos impeditivos da organização de currículos de formação de professores pautados em paradigmas do ensino com pesquisa, notadamente de pesquisa sobre o ensino.

Ao negligenciar a pesquisa sobre o ensino os membros de colegiados de cursos eximem-se da preocupação com a qualificação para a docência. Essa negligência se expressa quando, por exemplo, sujeitos que exercem a docência nos cursos de licenciatura, que em rigor deveriam ter por função formar professores, negam-se a declarar que trabalham na formação de sujeitos que atuarão em escolas.

No lócus “escola” e na forma de ensinar, observamos uma parte da resistência em declarar interesse pela formação de professores. A escola apresenta-se como um lugar renegado, os saberes nela produzidos e reproduzidos ganham um tratamento didático-pedagógico que, em alguns casos, não interessa a pseudos formadores de professores, que recusam estar a serviço da formação de sujeitos que voltarão suas atenções à educação escolar.

Evidenciamos também, que professores que vivenciaram um currículo em que a o ensino com pesquisas voltadas às questões da docência e do ensino, revelam perfil investigativo expresso de múltiplas formas, tais como: identificação e registro de situações didático-pedagógicas, reflexão sobre as mesmas, busca de bases teóricas para analisá-las e produção de sínteses. Enquanto que aqueles que não passaram por um currículo de formação de professores que tome o ensino como objeto de pesquisa apresentam fragilidades de autonomia em seus trabalhos docentes.

Com isto, destacamos ser necessário intensificar os investimentos formativos entre os formadores de professores que os instrumentalizem à incorporação de paradigmas de pesquisas para além daqueles de perspectiva técnica, mas que reconheçam, por exemplo, a pesquisa-ação como modalidade investigativa por meio da qual os futuros professores desenvolvam atitudes de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-la em sentido emancipatório.

Em que pese os novos ordenamentos legais para a organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil e o aumento da produção teórica em favor da presença do ensino com pesquisa e pesquisas sobre o ensino na formação dos professores, sua materialização ainda não está plenamente alcançada em função do descompasso entre os paradigmas de pesquisa previstos nos ordenamentos legais e aqueles currículos postos em ação. Necessário se faz, que as universidades concebam e executem currículos de licenciatura que primem pela pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente, perspectiva essa que exige articulações institucionais capazes de formular currículos de formação sustentados em paradigmas investigativos que assegurem o planejamento coletivo da trajetória formativa do futuro professor, baseados no trabalho colaborativo, com espaço para trocas e construções conjuntas de saberes; envolvimento efetivo dos

participantes em todos os passos da investigação desde a definição do problema à sistematização das conclusões e sua divulgação. Postura essa, que implica em mudanças no modo de organizar as aulas e as atitudes adotadas pelos formadores de professores que fomentarão nos alunos habilidades essenciais para o desenvolvimento da investigação, desde a coleta dos dados até a sua análise e interpretação, bem como, a comunicação dos resultados.

6. Referências

- Almeida, Maria Izabel (2008). Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: Clarice Traversini, Edla Eggert, Eliane Peres e Lara Bonim (Orgs) Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas (pp 473-487). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brasil. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em março, 2008 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Brasil. Resolução no 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, março, 4. 2002 (pp 9). Brasília: Diário Oficial da União. Seção 01.
- Carr, Kemmis, S. T. (1988). Teoria crítica de la enseñanza. Barcelona: Martinez Roca.
- Cerri, Luis Fernando (2008). Os historiadores precisam de formação pedagógica. In: Luiz Fernando Cerri. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas (pp 342-358). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Contreras, José (1994). La investigación em la acción. Cuadernos de Pedagogía, (abr.) (pp 7-19). Barcelona.
- Demo, Pedro (2005). Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados.
- Franco, Maria Amélia S. & Lisita, Verbena M. de S. S. (2008). Pesquisa-ação: Limites e possibilidades na formação docente. In: Selma Garrido Pimenta & Maria Amélia S. Franco. Pesquisa em educação: possibilidades investigativas formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. London, The Falmer Press.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2008). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Kincheloe, Joe L. (1997). A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: ArtMed.
- Libaneo, José Carlos (2010). O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (pp 562-583), set./dez, v. 91, n. 229, Brasília.
- Lima, Licínio C. (2008). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa. In: Licínio Lima C. A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica (pp 57-69). São Paulo: Cortez.

Marques, O. M.(200) A formação do profissional da educação. Ijuí: Unijuí.

Nóvoa, Antonio (1991). Formação de professores e profissão docente. Disponível em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Pimenta, Selma, G. Fusari, José C, Almeida, Maria Isabel de & Franco, Maria Amélia do R. S. Franco (2013). A construção da didática no gt Didática – análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2008). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.

Saviani, Nereide, Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo *pedagógico*. Campinas: Autores Associados.

A pesquisa como princípio educativo no currículo do ensino médio – um relato de experiência nas escolas estaduais do ceará - brasil.

Ludmila de Almeida Freire, Lara Soldon Braga Holanda

Resumo

Este estudo tem por objetivo principal analisar alguns elementos subjacentes a reformulação curricular do Ensino Médio em escolas estaduais do estado do Ceará – Brasil. Dentro desse processo, nossa investigação escolheu se debruçar sobre um relato de experiência dentro uma proposta curricular para o Ensino Médio desenvolvida pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e o Instituto Aliança, intitulada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social. De modo específico, iremos dedicar a nossa reflexão a perspectiva teórico-metodológica que se faz basilar dessa proposta, a saber, a *pesquisa enquanto princípio educativo*, eleita como componente curricular integrador. Temos como ancoragem metodológica a revisão bibliográfica e a análise de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos envolvidos na proposta. A *pesquisa enquanto princípio educativo* constitui-se como uma premissa tanto para o processo de ensino/aprendizagem, como para as finalidades mais pungentes da Educação, que é a formação do sujeito crítico e emancipado para cidadania. São inúmeras as publicações e contribuições a respeito da pesquisa como elemento fundamental à formação do professor, tendo sua categorização mais expressiva no chamado professor reflexivo ou professor pesquisador (SHON, 2000; NÓVOA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992), mas para efeito desse trabalho, deteremos nosso foco na perspectiva do aluno, utilizando principalmente a teorização de Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999), um dos maiores defensores desse princípio. Na visão de Demo, a postura intelectual proporcionada pela prática de pesquisa está intrinsecamente ligada ao processo de emancipação do aluno, pois o elege como sujeito da sua história de aprendizagem e de apreensão do mundo. Nesse processo, tanto os pais como os professores devem agir como mediadores e motivadores, instigando-os ao questionamento e possibilitando situações que favoreçam a investigação do aluno. A fala dos professores e alunos envolvidos nessa proposta convergem na compreensão de que a aquisição do conhecimento se mostra bem mais significativa à partir da prática da pesquisa, por fazerem os mesmos se aproximarem das práticas sociais relacionadas ao tema pesquisado; destarte, a pesquisa conduz os atores a outra relação com os fatos sociais. Nesse sentido, a formulação do autor corrobora na defesa da pesquisa como uma prática de *questionamento reconstrutivo*, onde não se trata apenas da compreensão de um postulado científico e sua relação com o mundo, mas trata-se de uma competência de saber se posicionar criticamente, não apenas reproduzir mas, inclusive, ser capaz de fazer proposições alternativas a um projeto, deixando de ser objeto para ser construtor da história.

Palavras-chaves: Ensino Médio; Currículo; Pesquisa como Princípio Educativo.

Introdução

Este estudo tem por objetivo principal analisar alguns elementos subjacentes a reformulação curricular do Ensino Médio em escolas estaduais do estado do Ceará – Brasil. Dentro desse processo, nossa investigação escolheu se debruçar sobre um relato de experiência dentro uma proposta curricular para o

Ensino Médio desenvolvida pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e o Instituto Aliança, intitulada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS) . De modo específico, iremos dedicar a nossa reflexão a perspectiva teórico-metodológica que se faz basilar dessa proposta, a saber, a *pesquisa enquanto princípio educativo*, eleita como componente curricular integrador. Temos como ancoragem metodológica a revisão bibliográfica e a análise de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos envolvidos na proposta.

O texto está estruturado em quatro partes: iniciamos evidenciando o esgotamento do modelo tradicional de ensino diante do contexto epistemológico delineado na atualidade, enfatizando a necessidade de um novo paradigma do conhecimento; na segunda parte do trabalho, relatamos o processo de mudança que o sistema de ensino brasileiro tem sofrido, oferecendo destaque a uma experiência de reorganização curricular desenvolvida no estado do Ceará, nordeste brasileiro.

No tópico seguinte procedemos o desenvolvimento da nossa perspectiva teórica, nos debruçando sobre a reflexão da *pesquisa como princípio educativo*, bem como sua importância para o desenvolvimento de uma perspectiva *inter/transdisciplinar* do conhecimento. Na última parte nos dedicamos aos resultados obtidos a partir do relato de alguns participantes da proposta de reorganização curricular no Ceará, bem como tecemos algumas considerações provenientes de nossa análise.

Crise do Ensino Tradicional e mudança paradigmática na relação com o conhecimento: novos olhares para a Educação formal.

O Sistema de Ensino historicamente ocupa-se em termos institucionais da formação do homem vivendo em sociedade. O currículo escolar configura-se como a expressão mais contundente das escolhas e perfil de cidadão que a escola deseja formar. Até bem pouco tempo, observava-se tanto nos conteúdos e práticas curriculares da escola, como nas próprias concepções e posturas dos professores em sala de aula, a predominância do modelo tradicional de ensino.

Essa educação tradicional caracteriza-se pela unilateralidade horizontal na relação professor/aluno, aos moldes da *educação bancária* de Paulo Freire. As disciplinas são organizadas no currículo em forma de grade, ou seja, justapostas, desarticuladas entre si e estanques. Os conteúdos não estabelecem relação significativa com a vida do educando, dificultando a aprendizagem e gerando alienação. O aluno é avaliado de uma maneira predominantemente passiva através do sistema de notas (SILVA, 1999).

Este modelo de ensino é expressão das concepções e valores da Modernidade enquanto tempo histórico. A relação objetiva com o conhecimento e a maneira de construí-lo na Era Moderna é pautada numa racionalidade técnica instrumental advinda do ideário iluminista, da promessa de progresso civilizatório em favor da humanidade através do pleno desenvolvimento da ciência.

No entanto, essa racionalidade mostrou-se até certo ponto frustrada e limitada em suas possibilidades, pois, tanto não consolidou através de seu grande avanço tecnológico a implantação de uma sociedade mais justa - ao contrário, aumentou o fosso das desigualdades sociais; a aplicabilidade de seu método pragmático de fazer ciência parece não dar conta da complexa configuração de relações que se tem hoje na sociedade, em todas as instâncias da vida humana.

Em tempos de pós-modernidade ou de plena maturação das proposições modernas, configurando agora uma ultra modernidade (SEVERINO, 1998) é comum a assertiva de que estamos vivenciando uma crise do conhecimento. A nova ordem do dia é a que o sujeito precisa ser capaz de religar o saber ora fragmentado, integrando-o de forma criativa. Essa postura demandada frente ao conhecimento visa, sobretudo, tornar o sujeito crítico e competente em sua atuação nas práticas sociais, exigindo deste cada vez mais uma atitude reflexiva e investigativa sobre os novos desafios sociais.

Essas necessidades são acentuadas por um momento histórico que tem como característica a produção e transmissão de informações em nível global; que conecta povos com aspectos étnicos, econômicos, culturais, sociais diversos e que gera demandas imediatas, as quais podem rapidamente transformar-se em outras.

Essa nova conjuntura no campo do saber aponta para a necessidade de outra racionalidade, mais ampla, que vise à superação da fragmentação do conhecimento rumo a uma perspectiva interdisciplinar sem, no entanto, denotar uma abordagem superficial do conhecimento especializado.

Nesse sentido, estudos voltados a uma perspectiva interdisciplinar na apreensão e gestão do conhecimento ganham espaço (JAPIASSU 1976; FAZENDA 2008; LENOIR 1998; MORAES 2005) e evidenciam a necessidade de uma reviravolta teórico-metodológica que possa religar, contextualizar, reconstituir e tornar coerente o conhecimento há tempos fragmentado, num todo condizente com as práticas sociais da vida no mundo e que promova, pautado na ética, o desenvolvimento integrado do homem.

A partir desse contexto, tomamos como defesa o desenvolvimento de uma aprendizagem construtivista, ativa, que privilegie a totalidade, significativa por parte do aluno, pois é através da educação que o ser humano torna-se sujeito capaz de relacionar-se no mundo com liberdade e autonomia. Nesse sentido, entendemos que uma educação cujas práticas vivenciadas pelo aluno insiram-se numa dinâmica de apreensão da vida, da sociedade e de seus fenômenos de maneira integrada são geradoras de teoria, pois reconstroem o conhecimento, dando-lhe sentido.

Sendo essa nova proposta de prática educativa produtora de teoria, entendemos como indispensável a presença da *pesquisa enquanto princípio educativo*, pois esta fomenta uma postura crítica, promove a reconstrução simbiótica da teoria com a prática, desenvolve a perspectiva inter/transdisciplinar e, sobretudo, fecunda a postura do aprendiz como sujeito do seu próprio conhecimento e da sua história.

O processo de reorganização curricular do Ensino Médio – a experiência do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais no estado do Ceará.

Tomando como pano de fundo esse contexto, e assumindo como pressupostos a formação para a cidadania no XXI, a interdisciplinaridade como racionalidade subjacente a esse modelo e a pesquisa enquanto ferramenta-chave para desencadear esse processo, nos debruçamos sobre a realidade brasileira.

A partir da década de 1990 foi perceptível no Brasil a reivindicação social por uma reforma educacional, tomando como base os currículos das instituições de ensino formal. No bojo das discussões reformistas propomos destaque ao currículo do Ensino Médio brasileiro, no que tange a necessidade de sua consonância com as transformações políticas e sociais em curso.

Dentre as diversas proposições para o Ensino Médio, se consolida como a de maior aceitação e destaque a *educação para o desenvolvimento de competências*. Entende-se, assim, que o Ensino Médio deve estruturar-se de modo a garantir o direito à aprendizagem dos jovens, tendo como foco o desenvolvimento dos potenciais cognitivos e produtivos, bem como a solidariedade e a ética.

Desse modo, o Ceará – nordeste brasileiro, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), encabeça discussões acerca de uma proposta de Reorganização Curricular para esta etapa da educação básica, norteadas, fundamentalmente pelos princípios propostos nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), bem como pelos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, lançados em maio de 2011 pela Representação da UNESCO no Brasil.

A fim de revelar tecnologias educacionais como estratégias metodológicas eficazes e inovadoras que fundamentassem a proposta de Reformulação Curricular do Estado, a Secretaria de Educação (SEDUC) buscou parcerias com instituições que já desenvolviam projetos e ações com a juventude nas escolas da rede. Dentre as diversas articulações e ações eleitas como norteadoras dessa reorganização curricular, a SEDUC encontrou ainda no Instituto Aliança um modelo metodológico bastante condizente como ensino por competências, e é essa proposta o objeto de nossa análise nesse artigo.

Intitulado como Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) o Instituto Aliança e a SEDUC implementaram em 2012 uma proposta que ganha relevo na carga horária escolar e deve ser desenvolvida, a partir de então, gradativamente em todo o Ensino Médio no Ceará. Ensejamos, nesse momento, fazer um recorte e nos dedicar somente a análise do que é trabalhado no primeiro ano do Ensino Médio, dada ser esta a experiência piloto que já demonstra seus primeiros resultados.

O NTPPS estrutura-se em oficinas de seis horas/aula semanais, sendo quatro voltadas para o tratamento de temas da atualidade e duas voltadas para o domínio de ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), com ênfase na pesquisa e tratamento de dados de pesquisa.

No entanto, a maior concentração das oficinas do NTPPS se dá no trabalho com temas pertinentes a juventude e formação da cidadania. No primeiro ano são tratados temas como sustentabilidade ambiental, sexualidade, gênero, prevenção contra drogas e DST's, ética, dentre outros. Todos esses temas são desenvolvidos tendo os princípios da pesquisa como seu principal elemento condutor.

Ao final do ano letivo, tendo amadurecido o debate sobre essas questões, problematizado práticas sociais subjacentes a esses temas, bem como se aprofundado no espírito investigativo da pesquisa, os alunos realizam uma pesquisa científica dentro de um tema trabalhado considerado por eles relevante.

O NTPPS tem assim objetivo de proporcionar a formação integral dos sujeitos para o exercício pleno de sua cidadania, através de uma proposta de educação contextualizada e significativa para juventude. De acordo com os referenciais estabelecidos durante as discussões acerca do processo de Reformulação curricular, o NTPPS deve ser implantado nas escolas de modo a:

- Articular as áreas dos conhecimentos, dialogando com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno;

- Trabalhar o indivíduo, oferecendo possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida;
- Trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade;
- Utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica de observação, questionamento, descoberta, redescoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar

A pesquisa como princípio educativo e a perspectiva inter/transdisciplinar do conhecimento : pilares para uma atitude crítica e emancipadora na formação para a cidadania

A Pesquisa como Princípio Educativo

São inúmeras as publicações e contribuições a respeito da pesquisa como elemento fundamental à formação do professor, tendo sua categorização mais expressiva no chamado professor reflexivo ou professor pesquisador (SHON, 2000; NÓVOA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992), mas para efeito desse trabalho, deteremos nosso foco na perspectiva do aluno, utilizando principalmente a teorização de Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999), um dos maiores defensores desse princípio.

Pedro Demo irá defender a pesquisa como princípio científico e educativo apregoando que a mesma não deve mais ser considerada algo distante, própria das práticas acadêmicas, mas incorporada ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo “até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar” (1998, p. 1).

Na proposta do autor a pesquisa deve estender-se desde o início da educação básica até quanto dure a escolarização, postulando que assim a prática da pesquisa se constituirá como uma postura intelectual do sujeito durante toda a sua vida:

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora (1999, p. 9).

Na visão de Demo, essa postura intelectual proporcionada pela prática de pesquisa está intrinsecamente ligada também ao processo de emancipação do aluno, pois o elege como sujeito da sua história de aprendizagem e de apreensão do mundo. Nesse processo, tanto os pais como os professores devem agir como mediadores e motivadores, instigando-os ao questionamento e possibilitando situações que favoreçam a investigação do aluno, sem jamais tencionarem assumir o comando desse processo, pois a emancipação “precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. O filho não se emancipa sem os pais, mas estes precisam assumir uma postura instrumental de motivação” (DEMO, 1999, p. 78).

De maneira mais pontual, a formulação do autor ancora sua visão da pesquisa como princípio educativo defendendo esta, sobretudo, como uma prática de **questionamento reconstrutivo**, onde não se trata apenas da compreensão de um postulado científico e sua relação com o mundo, mas trata-se de uma competência de saber se posicionar criticamente, não apenas reproduzir e, inclusive, ser capaz de fazer proposições alternativas a um projeto, deixando de ser objeto para ser construtor da história.

A pesquisa como princípio educativo se constitui dessa forma como importante elemento para de fato preparar para cidadania em uma proposta emancipatória de sociedade e na “reconstrução, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. [...] o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (idem, p. 11).

Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como olhar integrador sobre o conhecimento

Assim como a pesquisa mostra-se um princípio condutor na aquisição significativa do conhecimento pelo cidadão global, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade compõem os pilares de uma nova compreensão sobre o próprio conhecimento. Essas categorias irão versar sobre a superação do saber compartimentado, rumo a uma visão integradora do conhecimento. A Interdisciplinaridade impõe sua pertinência no enfrentamento da desgastada ciência moderna. A partir da crise estabelecida desse tipo de racionalidade é cada vez mais comum encontrarmos a defesa da perspectiva interdisciplinar, seja pela elaboração de vários teóricos (FAZENDA, 2010; JAPIASSU, 1976; POMBO, 2004; LENOIR, 1998; MORAES, 2005; FREIRE, 2011), seja pela legislação para os cursos de formação profissional (BRASIL, 2002), em projetos institucionais ou outros de caráter menos formal.

Para Piaget (1972) a interdisciplinaridade dirá respeito às interações e colaboração entre duas ou mais disciplinas, ou entre setores heterogêneos de um mesmo campo científico, estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo. Respeitando a natureza e objeto disciplinar de cada campo, o autor defende que se trata da busca de ‘estruturas mais profundas’ entre as áreas, que podem ser múltiplas e complexas, mas inteligíveis desde que conheçamos as estruturas que estão dispostas.

Seguindo essa direção Freire (2011) em estudo recente defende que essa interação deve ser de tal natureza que gere uma correspondência entre os saberes envolvidos e que tenha como desdobramento a modificação e enriquecimento das disciplinas em questão como consequência dessa interação. Moraes (2005) possui compreensão semelhante, destacando a importância de respeitar primeiramente a especialização para depois propor essa relação:

Definimos interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado (p. 39).

Da mesma forma, é de fundamental importância para àqueles que desejam aventurar-se pelas teias da interdisciplinaridade, o entendimento de que essa integração de disciplinas não é feita por domínios teóricos abstratos, mas por sujeitos que precisam se dispor a construir na prática e colaborativamente uma perspectiva integradora. Ainda que o estudioso mais erudito se dispusesse a estudar as várias ciências, articulando-as em vistas de construir um pensamento interdisciplinar, se o fizesse sozinho, não estaria livre de cair em um reducionismo cego.

A transdisciplinaridade, na explicação de Piaget, consta de uma etapa mais elevada, que deve ser posterior a interdisciplinaridade:

Enfim, na etapa das relações interdisciplinares, pode-se esperar ver suceder uma etapa superior que seria 'transdisciplinar', a qual não se contentaria em atingir as relações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (1972, p.144).

Em termos objetivos, a transdisciplinaridade se estabelece como conceito comprometido com a mesma missão da interdisciplinaridade, fazendo frente a todo reducionismo epistêmico que, em última instância, corroborará para o reducionismo do ser humano. No entanto, seu poder de aprofundamento é muito mais amplo: indo além das disciplinas, atravessando-as com domínios outros essenciais a compreensão mais ampla da realidade, como a conclamação da ética, da estética e do político (GUATTARI, 1992).

Para Edgar Morin (1996) ser transdisciplinar nessa sociedade é fazer ciência como ser humano, entendendo os fenômenos a serem estudados tanto dentro da sua relação com a nossa humanidade, como entender que só podemos assim compreendê-lo com as ferramentas que temos na atualidade, dentro do sistema cultural que nos rege e das possibilidades que essa sociedade nesse dado momento histórico nos dispõe.

Corroboramos com o autor no sentido de que a transdisciplinaridade tem a missão de impedir que homem e natureza reduzam-se simploriamente a estruturas formais, mas envolve-lo no fazer científico fazendo de sua ciência uma ciência encarnada. Essa é a grande diferenciação entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em nosso entendimento, não se trata da simples colaboração entre áreas, mas de um pensamento e uma postura que organiza esse conhecimento do homem para a humanidade.

A importância dessas duas categorias à prática da pesquisa na escola se dá como um desdobramento natural da própria dinâmica epistemológica que o ato de pesquisar impõe. Quando o aluno se aproxima de uma questão de pesquisa, a necessidade da articulação entre os diversos campos do saber saltam de maneira imediata porque, na concretude da vida, os fenômenos são complexos e não aparecem compartimentados, ao contrário, demandam diversos olhares e abordagens sobre a mesma questão.

Para além do conhecimento interdisciplinar, essas questões de pesquisa envolvem também saberes outros, não necessariamente científicos, e implicam de maneira transversal abordagens no campo da ética, da arte, da filosofia, indo além das fronteiras disciplinares, conclamando igualmente um olhar transdisciplinar. Portanto, fazer pesquisa, seja em qual nível de ensino for, requer, necessariamente, um olhar mais sensível e atento a totalidade.

Resultados e Considerações

Como foi relatado, em 2012 iniciou-se uma experiência piloto do NTPPS no estado Ceará com doze escolas da rede Estadual, a fim de testar e validar o material produzido, bem como avaliar o impacto da metodologia na comunidade escolar. No ano seguinte, em um processo de expansão, trinta novas escolas aderiram a proposta, perfazendo quarenta e duas escolas, distribuídas em todo o Estado.

Dentre as experiências iniciadas, consideramos pertinente entrevistar alunos e professores que participaram da experiência piloto em 2012, de modo a extrair os primeiros resultados obtidos a partir dessa nova organização curricular. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos e com quatro professores do NTPPS. As entrevistas realizadas abordaram três tópicos, a saber: pontos positivos da

proposta do NTPPS; Desafios da Proposta do NTPPS; e Aplicabilidade dos temas trabalhados com a vida dos alunos.

Quanto aos pontos destacados pelos alunos, temos:

- As oficinas do NTPPS oportunizam vivências que os amadurecem para a inserção sócio produtiva, é o caso das atividades em grupos, trabalhos em cooperação, atividades que exigem reflexão e espírito criativos, competências essenciais para o perfil profissional das novas demandas produtivas;
- Outro ponto destacado como positivo é o uso constante da oralidade e da escrita, permitindo aos jovens se expressarem mais e de maneira mais correta, isso tem lhes oferecido mais desenvoltura em sala de aula e nas suas vidas fora da escola;
- A discussão de temas da atualidade tratados nas oficinas, como saúde do meio ambiente, prevenção contra drogas e DST's, configuram-se como importantes momentos para o esclarecimento de dúvidas e desejo de mudanças de posturas erradas no meio onde vivem, bem como desejo de melhor esclarecer os que estão no seu entorno;
- A prática da pesquisa tem tornado o aprendizado mais instigante e mais significativo com relação a vida deles.

Quanto aos pontos destacados pelos professores, temos:

- Mudança de percepções sobre as suas práticas, percebendo-se como mediadores dos processos e reconhecendo a necessidade de mudar posturas tradicionais no trato com os alunos;
- Planejamento voltado para ações que ofereçam espaço para o desenvolvimento dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, profissional, afetiva, cidadã, possibilitando espaço curricular para que os jovens se expressem e tomem uma atitude protagonista na sua formação aos moldes da metodologia participativa;
- Dificuldade de dialogar com professores de outras áreas que não participam da proposta, de modo a melhor promover a interdisciplinaridade;
- Maior aprofundamento em técnicas de pesquisa, devido a necessidade dos alunos, originando por consequência uma mudança em sua própria prática, tornando-se um professor-pesquisador.

Algumas considerações

A proposta de reorganização curricular analisada mostrou bastante potencial em envolver os jovens em atividades que valorizam o trabalho em equipe, o respeito por si mesmo e pelos outros. Oferece ainda subsídios para a construção dos Projetos de Vida de cada sujeito, de modo a criar uma imbricada relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, superando a passividade instituída, pela instrução reflexiva.

Os temas trabalhados guiam o trabalho pedagógico na perspectiva de desenvolver as competências pessoais e sociais, assim como as pesquisas escolares. As temáticas para as quais são direcionadas às pesquisas científicas estão relacionadas a fatos e experiências que fazem parte do cotidiano da juventude

atual, buscando propor uma reflexão crítica acerca do contexto cultural e social do qual os jovens pesquisadores fazem parte.

A partir dessa análise consideramos a utilização da pesquisa como princípio educativo numa perspectiva inter/transdisciplinar um importante caminho **para a reflexão crítica acerca da cidadania durante o processo de ensino e de aprendizagem**. Defendemos uma prática que pense na educação de forma realista, preparando o estudante, não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para pensar de maneira crítica e articulada com a realidade questões do mundo atual, exercendo sua cidadania e tornando-se um cidadão global.

Para isso é importante que saíamos dos “achismos”, das críticas vazias e do comodismo, refletindo e propondo práticas que realmente atuem dentro da realidade e cooperem não apenas para a memorização e reprodução de informações vazias, mas sim, para o desenvolvimento holístico do discente, superando a fragmentação do conhecimento. Somente desta maneira, crítica e contextualizada com as questões contemporâneas, poderemos colaborar para a construção do conhecimento e da cidadania dos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o lúdico, o ético e o político.

Bibliografia

ADORNO. T. Educação após Auschwitz. In: _____ Educação e emancipação. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARGUIL, P. M. As raízes e os frutos da disciplinaridade – As sementes de um currículo holístico in Currículo e Formação docente: um diálogo interdisciplinar / Silvia Elizabeth Moraes (org.) – Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833.

DEMO, P. ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. Vozes, Petrópolis. 1993.

_____. Educação e qualidade. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. Educar pela pesquisa. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I.C.A e ANDRÉ, M. O redimensionamento da didática a partir de uma prática de ensino interdisciplinar, Relatório CNPq, 1991.

_____. A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau, Relatório CNPq, 1991.

- _____, O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar, in *Didática e formação de professores: perspectivas no Brasil e em Portugal/ PIMENTA, S.G. (org.)- 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.*
- _____, *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. – 17 ed -Campinas: Papyrus, 2010.*
- FREIRE, L. A. O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores: construção de significados e sentidos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011
- GUSDORF, G. *Des sciences de l'homme sont des sciences humaines.* Estraburgo, Editora da Universidade de Estrasburgo, 1967.
- JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.
- _____ *A interdisciplinaridade e a patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas: Papyrus, 1998. p. 45-76
- MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e Transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Vol 86 Maio-Dez 2005, 213-214.
- MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e Transversalidade em escolas públicas de Fortaleza in *Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar /MORAES, S.E. (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.*
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo.* Lisboa: Piaget, 2003.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento Complexo / Edgar Morin; tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina. – 3ª edição, 2007.*
- _____ *Educar na Era Planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. / Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raul Domingo Mota; tradução sandraTrabuccoValenzuela. 2 ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007b*
- _____ *Ciência com Consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NÓVOA A. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 29.
- PÉREZ-GÓMEZ A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os professores e sua formação.* Nóvia A. (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 93-114.
- POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade, in Carlos Pimenta (coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo Universidade*, Porto: Campo das Letras, pp. 93-124.

SCHÖN D.. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A.J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática in FAZENDA, I. C. A.(org) Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papyrus, 1998.

SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

RUBRICS: uma estratégia de avaliação formadora no 1º Ciclo do Ensino Básico

João Gouveia, Marlene Barral⁹⁰

Resumo

Esta comunicação aborda a questão da avaliação no contexto do 1º ciclo do ensino básico, numa ótica de avaliação formadora.

São vários os estudos (Fernandes, 2005; Santiago, 2012) que confirmam a distância entre o que os professores valorizam em termos de estratégias avaliativas e as suas reais práticas. A investigação que apresentaremos, realizada no âmbito de um Mestrado em Supervisão, preocupou-se em identificar as principais tendências de avaliação de aprendizagens e analisar os métodos de avaliação e os instrumentos disponíveis. Neste contexto, analisaram-se diferentes instrumentos de avaliação, ponderaram-se as suas vantagens e limitações e fundamentou-se a utilização de estratégias avaliativas mais inovadoras: baseadas em situações de desempenho, autênticas e realistas, preocupadas com o processo e com o produto das aprendizagens, incorporadas no próprio processo de aprendizagem, pensadas numa lógica de assessment ("sentar-se com"), propiciadoras de auto-avaliação por parte das crianças, centradas em lógicas criteriosais, estruturadas em função de standards e níveis de desempenho. E é nesse contexto que se propõe, por fim, a utilização de grelhas de avaliação de escala descritiva (rubrics), mais propiciadoras de avaliações formativas e formadoras do que as grelhas habitualmente utilizadas (de escala uniforme).

Como forma de incentivar e facilitar, a professores/as do 1o Ciclo, a utilização de rubrics, elaborou-se um instrumento de uso intuitivo de construção deste tipo de grelhas de avaliação, instrumento que está disponível online (www.grelhasonline.com), com acesso livre a qualquer profissional de educação e que se pretende assumir como um veículo de promoção do trabalho cooperativo. Para a elaboração deste dispositivo online procedeu-se ao levantamento do estado atual da arte no que concerne a avaliação das aprendizagens, designadamente as preocupações com avaliações de tipo formadoras e realizou-se uma entrevista exploratória a um reconhecido especialista nacional em avaliação, que foi submetida a análise de conteúdo. E, de modo a poder avaliar a qualidade da ferramenta e dos conteúdos disponibilizados, colocou-se um inquérito online aos/às utilizadores/as (cerca de 200, à data da elaboração deste documento), com base em critérios de utilidade e usabilidade, de que também apresentaremos os resultados.

Com esta comunicação, não só divulgaremos uma ferramenta de apoio à construção de instrumentos de avaliação consentâneos com as tendências mais recentes da avaliação das aprendizagens, como contribuiremos para que os professores possam analisar e, se possível, renovar as estratégias avaliativas, de modo a que de facto constituam apoio e reforço das aprendizagens das crianças..

Palavras-chave: Avaliação Formadora, Avaliação Formativa, Grelhas de avaliação; Rubrics

⁹⁰ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Colégio Novo da Maia

Introdução

As novas tendências apontam para uma avaliação com base em competências (Gouveia, 2007a; Roldão, 2002; Santos, 2003; Scallon, 2004), ainda que haja renitências na sua aplicação por parte da comunidade educativa (Roldão, 2003). Sabendo que a avaliação é indissociável do processo de ensino, e que pode contribuir de sobremaneira para a sua melhoria, o que nos propomos é encontrar novos caminhos de mudança nas práticas avaliativas.

Este artigo sugere algumas ideias para tal propósito, ideias com grande aplicabilidade prática e que podem operar verdadeiramente uma mudança nas práticas pedagógicas.

A avaliação como promotora de competências

Domingos Fernandes (2005, p.16) considera que “avaliação das aprendizagens é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação [...] acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.” O processo inclui a avaliação dos conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos do pensamento. Trata-se de uma avaliação dos saberes em utilização, num processo que desencadeia ações nos intervenientes para que regulem o ensino e a aprendizagem.

As recomendações atuais relativamente à avaliação das aprendizagens (Fernandes, 2007, 2008b; Roldão, 2003; Boggino, 2009; Santos, 2010) defendem que: deve estar em consonância com o currículo; deve integrar os processos de ensino e de aprendizagem; deve ser predominantemente formativa, ainda que articulada com a sumativa; deve praticar-se a autoavaliação e a autorregulação; as estratégias e instrumentos de avaliação devem ser diversificados, pois não há uma abordagem que se adeque a todos os processos; deve ser transparente para todos os intervenientes, professores, alunos, pais, técnicos de educação, que deverão ter claros os conteúdos e os critérios da avaliação, participando na definição dos mesmos sempre que adequado. Uma avaliação formativa alternativa, contextualizada, participada pelos alunos, transparente e integrada nos processos de ensino-aprendizagem, predominantemente formativa e vocacionada para a regulação das aprendizagens.

Não é esta a avaliação formativa que se vai praticando nas escolas, geralmente pontual, pouco participada, que avalia retroativamente as aprendizagens, não detetando as dificuldades durante mas após o processo de ensino (Fernandes, 2005). Por esta razão, o autor a designa como alternativa à que se encontra nos sistemas educativos. O feedback prestado é de elevada qualidade e determinante para ativar os processos cognitivos dos alunos. Nesta avaliação, os professores devem comunicar eficientemente o que é importante aprender e tentar compreender a complexidade do processo de aprendizagem dos alunos. Estes são responsabilizados pela sua aprendizagem e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As tarefas propostas são cuidadosamente preparadas para serem simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem. O ambiente de avaliação na sala de aula deve induzir uma cultura positiva de sucesso.

São vários os estudos que demonstram que a ideia de avaliação ainda está, em Portugal, muito associada à noção de classificação (Fernandes, 2005, 2007, Roldão, 2003). Ainda é a componente mal-amada do ensino, um elemento estranho no ato de ensinar, e muitas vezes invocada como um obstáculo para não se produzirem mudanças nas práticas implementadas durante anos. A investigação (Barreira & Pinto, 2005;

Fernandes, 2006; Santos, 2003, citados por Santos, 2010) evidencia que o que é prescrito não se traduz nas práticas letivas.

Vejamos o que a literatura identifica mais algumas práticas desajustadas:

- Há uma utilização sistemática dos testes;
- A correção e classificação das avaliações não fornecem orientações para melhorar o desempenho;
- Alguns professores consideram que a avaliação que praticam dentro da sala de aula é formativa, quando na realidade não o é; outros consideram esta forma de avaliação impraticável no contexto atual;
- A função de atribuição de notas está sobrevalorizada;
- Há uma tendência de comparar alunos entre si;
- O *feedback* dado não conduz a uma evolução das aprendizagens.

Eis porque é importante que os professores evitem o conflito entre estas duas realidades avaliativas – regulação e certificação – procurando articulá-las. Não devem, sobretudo, sucumbir à tentação de ser apenas examinadores.

A importância dos critérios

É com base em critérios que avaliamos. Por exemplo, quando compramos um carro, consideramos a segurança, a fiabilidade, o preço, o design, a desvalorização, etc. O mesmo se aplica na educação. Na prática diária, a nossa observação e julgamentos são algo subjetivos e os critérios visam torná-los mais rigorosos e consistentes. São as perspetivas através das quais emitimos julgamentos.

Os critérios de desempenho ajudam a tornar a avaliação mais objetiva, focando-nos nos aspetos mais significativos do desempenho. São “*diretrizes, regras ou princípios pelos quais as respostas dos alunos, os seus resultados ou performances são julgados. Eles descrevem o que procurar no desempenho dos alunos para aferir a qualidade do mesmo.*” (Arter & Tighe, 2001, p. 4, tradução própria).

“*O conhecimento dos critérios permite que os alunos se concentrem na aprendizagem e que tenham a noção de controlo.*” (idem, p. 12, tradução própria). Quando têm esta informação prévia, podem concentrar-se no que é mais importante, têm a oportunidade de se autoavaliarem e corrigirem ao longo do percurso de aprendizagem. Estamos deste modo a melhorar a qualidade do ensino e não apenas a avaliá-la.

Arter e McTighe (2001) destacam alguns princípios no uso efetivo de critérios de desempenho na avaliação e na melhoria da aprendizagem. O uso de critérios proporciona um entendimento mútuo, entre professor e alunos, dos aspetos mais importantes nos trabalhos realizados e no desempenho dos alunos; reduzem a subjetividade dos julgamentos e permitem uma avaliação mais consistente, uma vez que os critérios não variam de professor para professor, aumentando a confiança dos alunos.

Se os alunos não conhecerem os critérios de desempenho, são deixados a adivinhar aquilo que o professor procura, e se errarem talvez até nem saibam porquê, podendo mesmo gerar um sentimento de desânimo,

levando-os até a desistir. Pelo contrário, quando têm esta informação prévia, podem concentrar-se no que é mais importante, dando-lhes a oportunidade de se autoavaliarem.

A importância do feedback

O *feedback* permite aos alunos verificar as suas competências e leva-os a adotar medidas corretivas da sua aprendizagem, quando necessário. Esta função formativa da avaliação implica uma responsabilização de quem aprende (Scallon, 2004).

Perrenoud (1998, citado por Fernandes, 2005, p. 85) entende-o como *“um processo deliberado e planificado de ajuda aos alunos para que estes interiorizem o que é um desempenho de qualidade e quais as estratégias cognitivas, os conhecimentos, as atitudes e competências que devem desenvolver para evoluir na sua aprendizagem.”* Ou seja, os alunos devem perceber facilmente as aprendizagens que têm de desenvolver. Eles necessitam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho ou desempenho, seja para reconhecerem os seus pontos fracos ou progressos, para os motivar, ou para em conjunto com o professor reajustarem as suas estratégias. O *feedback* por si só não resolve nenhum problema, mas deve conduzir a uma ação que melhore a aprendizagem.

O *feedback* é essencial numa avaliação formativa reguladora; é essencial para que a avaliação integre os processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2004). O professor pode fazer uma primeira análise ao trabalho desenvolvido pelo aluno, comentá-lo e devolvê-lo para que o aluno possa repensar a situação. Nesta primeira abordagem, o professor deverá, de uma forma clara (para que a interpretação seja autónoma), orientar o aluno, indicando o que está bem feito, transmitindo-lhe assim confiança, e apontar caminhos para o futuro (Santos, 2003). O *feedback* regular e sistemático desenvolve competências de autoavaliação e de autorregulação, fornecendo orientação para melhorar ou corrigir a estratégia seguida. Os alunos consciencializam-se dos níveis de aprendizagem ou standards que já alcançaram e de como progrediram em relação a critérios previamente definidos.

“Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível ou que reconheçam os seus progressos e sucessos. Ou seja, os alunos precisam de feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais.” (Fernandes, 2004, p. 20).

Classificar os trabalhos com uma nota não explica aos alunos como melhorar o seu desempenho. Além disso, em trabalhos que são assim classificados, os alunos tendem a ignorar os comentários escritos pelo professor (Black *et al.*, 2002, citados por Arter & Chappuis, 2007). Com o passar do tempo, por falta de tempo ou negligência da importância do *feedback*, os professores deixam de proporcionar esse *feedback* detalhado e passam a incorporar apenas uma classificação lacónica, por exemplo *“Bom mais, revela falta de concentração”*. Brinko (1993, citado por Stevens & Levi, 2005) refere que o *feedback* é tanto mais efetivo quanto mais informação detalhada contiver, ao invés de apenas uma pontuação. Por outro lado, uma correção intensiva do trabalho produzido pelo aluno, onde o professor assinala com minúcia e exaustivamente todos os erros cometidos, produz tanto efeito na melhoria da aprendizagem do aluno como a não correção do mesmo! (Hillocks, 1986, citados por Arter & Chappuis, 2007). Os comentários feitos ao

desempenho do aluno, transmitindo-lhe o que foi feito bem e o que deve ser melhorado aumentam o interesse do aluno e a capacidade de atingir os objetivos (Butler, 1988, citados por Arter & Chappuis, 2007).

Rucker e Thomson's (2003, citados por Stevens & Levi, 2005), através das pesquisas que efetuaram, concluíram que para o *feedback* dado aos alunos ter significado e ser útil, a rapidez com que era dado era determinante. Este é tanto mais efetivo e suscetível de produzir mudanças positivas nos trabalhos subsequentes dos alunos quanto mais rápido e oportuno. Estes investigadores concluem também o inverso: quanto mais tempo demorar a obtenção do *feedback*, menos este terá efeito no desempenho dos alunos.

As rubrics como instrumento de avaliação

Nas perspetivas emergentes de avaliação, o aluno é avaliado com base em *standards* de desempenho (avaliação criterial), não havendo comparação com os seus pares nem dependendo da posição que ocupa no grupo (avaliação normativa). Há uma explicitação das expectativas de aprendizagem a atingir em cada nível, tal como sugerido no âmbito de uma avaliação criterial (Scallon, 2004).

O julgamento final será combinado com este acompanhamento da progressão, *“de modo a conseguir este juízo de conjunto, surgem cada vez mais mencionadas as escalas descritivas globais, baseadas em rubrics”* (Scallon, 2004, p. 20, tradução própria).

Sendo inúmeros os instrumentos de avaliação, desde os tradicionais testes escritos até aos mais inovadores, é recomendável que, antes da sua aplicação, se ponderem vantagens e limitações. O papel do professor será o de conhecer as características dos vários instrumentos, as suas limitações e o tipo de informação que recolhem, aferir a sua aplicabilidade na sala de aula e escolher o que melhor se adequa à avaliação que pretende realizar.

Nenhum instrumento será suficiente, por si só, para proporcionar uma imagem completa, nítida e definitiva dos alunos. Feita esta ressalva, analisemos em detalhe as *rubrics* e suas potencialidades.

Rubric: o conceito

O termo *Rubrics*⁹¹ (Rubrica), de acordo com Taggart, *et al* (1998), tem origem na palavra inglesa “*Rules*” (regras)⁹². São, de facto, estas regras ou critérios que orientam os alunos no seu desenvolvimento.

Na sua essência, as *rubrics* são *“ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes componentes e objetivos, e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de performance de cada componente”* (Stevens & Levi, 2005, p. 3, tradução própria). É uma ferramenta que salienta as expectativas do avaliador perante um trabalho.

“As rubrics definem as características do trabalho do aluno que traduzem a qualidade. São um mecanismo para avaliar o desempenho do aluno” (Arter & Chappuis, 2007, p. 3, tradução própria). Não são um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para ajudar os professores a ensinar e os alunos a aprender. Uma *rubric* acontece quando os critérios de desempenho são explicitados e, para cada critério, são definidos níveis.

⁹¹ Utilizamos o termo original “*rubric*” e não a tradução para Português “*rubrica*”, pois pensamos que se enquadra e reflete melhor o significado da palavra no âmbito da avaliação das aprendizagens.

⁹² Embora a palavra Portuguesa “*rubrica*” derive do latim, *idem*.

A escala é descritiva, frequentemente acompanhada de exemplos que ilustram os vários níveis da escala de desempenho. Neste ponto reside a essência do que distingue as *rubrics* das grelhas de avaliação tradicionais. As últimas utilizam uma escala de apreciação uniforme ou universal, que pode ser verbal, numérica, literal, figurativa, gráfica. As escalas uniformes podem gerar alguma ambiguidade no avaliado, fornecem pouco *feedback* em relação ao que se fez de errado e o que se deve melhorar, não permitem uma autoavaliação refletida, pois não transmitem indicações para além da classificação, e conduzem tendencialmente a uma avaliação normativa, comparando o desempenho do aluno com os seus pares (Scallon, 2004). A tendência é depois proceder a uma ordenação da classificação dos alunos, onde são identificados e apoiados os mais fracos (Fernandes *et al*, 1994b). Contudo, nesta abordagem, o referencial é sempre a média e não a superação individual. Já o estabelecimento de critérios, em conjunto com uma escala descritiva, como acontece com as *rubrics*, tal como se apresenta no Quadro I, possibilitará uma avaliação criterial.

Rubric de Expressão Escrita			
Níveis de desempenho / Critérios	Exemplar	Competente	Necessita de progredir
Extensão	Cumprir a extensão requerida, produzindo um texto entre 15 e 25 linhas.	Fica aquém da extensão requerida, produzindo um texto com 10 linhas.	Redige um texto de extensão inferior a 5 linhas.
Tema e tipologia	Redige uma narrativa, respeitando as instruções no que se refere ao tipo, à modalidade e ao tema do texto.	Redige uma narrativa, respeitando no essencial a proposta, embora com algumas insuficiências.	Redige um texto que não corresponde ao tipo, à modalidade e ao tema propostos, ou redige um texto híbrido.
Sintaxe	Manifesta um domínio das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico, construindo frases de tipos e estruturas variados, respeitando concordâncias, flexão verbal e regências.	Manifesta um domínio aceitável das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico, apresentando erros/falhas não sistemáticos, sem conduzir a mal-entendidos.	Manifesta um controlo muito limitado das estruturas sintáticas intrafrásicas, com disfunções e erros sistemáticos, que prejudicam a inteligibilidade.
Vocabulário	Utiliza com correção vocabulário adequado e diversificado, com recurso a estratégias substitutivas.	Utiliza um vocabulário ajustado ao conteúdo, mas pouco variado, eventualmente com confusões pontuais que, no entanto, não perturbam a comunicação.	Utiliza um vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância, por vezes com grave inadequação.
Pontuação	Utiliza a pontuação de forma adequada, sem desrespeitar as normas padrão, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores.	Utiliza os sinais de pontuação principalmente para marcar os limites da frase, sem seguir sistematicamente as regras.	Não utiliza os sinais de pontuação ou utiliza-os de modo aleatório, com infrações às regras elementares.

Quadro I – Rubric de avaliação da Expressão Escrita com escala descritiva

As razões subjacentes às rubrics

“O uso de rubrics é uma parte indispensável ao processo de ensino, o elo vital entre avaliação e instrução.”
(Arter & McTighe, 2001, p. 11, tradução própria).

Quando é necessária a avaliação das aprendizagens com respostas construídas, ou com os instrumentos de avaliação menos convencionais como os portefólios, que não avaliem competências de uma forma isolada ou descontextualizada, obtém-se um leque muito variado de respostas, que revelam estratégias de resolução e níveis de complexidade diferente, onde é necessária a intervenção do fator humano para fazer um julgamento, introduzimos subjetividade (Lemos, 1992, citado por Fernandes *et al*, 1994a). Toda a

avaliação que exija a construção de uma resposta por parte do aluno, e não a escolha de uma resposta previamente elaborada necessita de algum tipo de grelha de avaliação. “A conclusão [após a análise de vários estudos sobre o impacto do uso das rubrics na aprendizagem] é que se usadas adequadamente as rubrics melhoram o desempenho” (Arter & Chappuis, 2007, p. 5, tradução própria). Há ganhos de desempenho na ordem dos 30% a 40% com o uso de *rubrics* comparativamente a testes convencionais, nas estratégias de avaliação na sala de aula (*idem*).

Vejamos algumas das vantagens pedagógicas presentes na literatura que justifiquem o uso de *rubrics* como instrumento útil na avaliação das aprendizagens.

- Fornecer um *feedback* atempado aos alunos – Rucker e Thomson (2003, citados por Stevens & Levi, 2005) referem que a rapidez com que se proporciona um comentário ao trabalho dos alunos influi na forma como estes o consideram significativo e como os influencia para fazerem alterações positivas subsequentes. Esse *feedback* é igualmente importante na criação de hábitos de autoavaliação nos alunos (Taras, 2003, citado por Stevens & Levi, 2005, tradução própria). Esta poupança de tempo que o uso das *rubrics* proporciona é conseguida sem prejuízo de um *feedback* detalhado e específico para cada aluno;
- Preparar os alunos para usarem o *feedback* dado – Brinko (1993, citado por Stevens & Levi, 2005) considera que o *feedback* é mais valioso quando inclui informação relevante para o aluno e quando inclui uma referência ao máximo nível de desempenho que seria expectável. As *rubrics* conciliam estas duas funções.
- Definir critérios de avaliação - O uso de grelhas de avaliação permite informar o aluno da sua posição relativamente ao objetivo a atingir e ao professor sobre a forma como está a decorrer o seu processo de ensino e se é necessário corrigi-lo (Veiga Simão, 1993 e 2002);
- Poupar tempo aos professores. “As *rubrics* não só permitem poupar tempo, como também são um valioso recurso pedagógico, ao consciencializarem o professor dos seus métodos e estilos, permitindo-lhes transmitir mais claramente as suas expectativas e proporcionar *feedback* atempado aos alunos.” (Stevens & Levi, 2005, pág. 15, tradução própria)
- Clarificar os objetivos do ensino - especialmente aqueles que são mais complexos e difíceis de definir como resolução de problemas, escrita, competências de trabalho em grupo, entre outros. As *rubrics* ajudam a definir objetivos de aprendizagens complexos, assegurando avaliações consistentes do trabalho dos alunos, ao longo do tempo e através dos vários alunos (Arter & Chappuis, 2007; Pickett & Dodge, 2007);
- Proporcionar um *assessment* válido das aprendizagens e progresso dos alunos - especialmente dos resultados difíceis de alcançar, tornando a avaliação coerente e consistente (Arter & McTighe, 2001);
- Melhorar a motivação e a confiança dos alunos, pelo facto de os ajudar a compreender a essência e a forma de alcançar um bom desempenho. Como consequência deste entendimento, serão também mais capazes de se autoavaliar.

- Integrar avaliação e ensino, e ao mesmo tempo captar a essência do ensino baseado em *standards* (Arter & McTighe, 2001). “*Conseguimos ver a ligação entre o que é esperado e o que é alcançado, entre o processo de ensino e de avaliação.*” (Taggart *et al*, 1998, p. XV, tradução própria)
- Encorajar o pensamento crítico –Stevens & Levi (2005) referem que as *rubrics*, em conjunto com uma boa orientação académica, podem levar ao desenvolvimento de um pensamento crítico mais erudito, a capacidade de um pensamento mais independente e mais aberto a novas matérias.
- Ajudar o professor a melhorar as suas técnicas de ensino – as *rubrics* permitem ao professor comunicar claramente com os seus pares (professores de apoio, grupo de ano, professores de centro de estudo) quais as competências a desenvolver pelos seus alunos (Santos, 2010, p.10). Além disso, permitem ao professor, após uma reflexão baseada nessas grelhas, melhorar as suas técnicas de ensino.
- Permitir uma avaliação coerente – ao explicitar os elementos realmente importantes no trabalho do aluno, reduzem-se os julgamentos subjetivos na avaliação (Arter & McTighe, 2001). Fernandes et al (1994a) considera que “*A mesma resposta lida por avaliadores diferentes pode ter interpretações diversas que resultam, por vezes, em avaliações divergentes. O mesmo avaliador, em momentos diferentes, está sujeito a ler diferentemente as mesmas respostas dos alunos. O mesmo problema, apresentado de forma diferente, tende a conduzir a níveis de realização diferentes*” (p.3).
- Envolver os alunos na aprendizagem - As *rubrics* orientam os alunos para o que é expectável do seu desempenho, guiando-os eficazmente desde um nível inicial até a um nível avançado, permitindo-lhes perceber porque é que o seu trabalho é bom ou mau e envolvendo-os na sua aprendizagem (Arter & Chappuis, 2007, Arter & McTighe, 2001).

Rubrics: uma ferramenta de apoio

A educação articula-se com a sociedade de informação, uma vez que se baseia na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos (McCormac, 2010). Esta sociedade da informação traz novas oportunidades e desafios à comunidade educativa da qual somos parte integrante. Os novos métodos de ensino, adequados a uma nova geração ativa de alunos, estão a integrar as potencialidades da *Web*, surgindo mais possibilidades de interação através da colaboração (IBM Global Education, 2009).

Há pois que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que pressupõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. É tendo por base estes pressupostos que considerámos pertinente a disponibilização *online* de uma ferramenta de criação de grelhas de avaliação das aprendizagens. Uma ferramenta que possibilitasse a criação de ambientes de colaboração distribuídos geograficamente, aumentando-se a possibilidade de participação de equipas de maior dimensão, acrescida de capacidade crítica e criativa. As tendências vão no sentido de que alunos e professores, conectados globalmente, beneficiem de maior colaboração em tempo real, e que os recursos de aprendizagem interativa e sites de comunidades sociais proporcionem um ambiente de aprendizagem abrangente (IBM Global Education, 2009).

Um dos aspetos mais inovadores da Internet, como meio de comunicação e informação, é permitir que os seus utilizadores assumam um duplo papel de consumidores e produtores de informação, interagindo ativamente, “*produzindo os produtos e serviços que consumimos*” (Gouveia, 2010b, p. 322). A utilização de ferramentas *online*, com características que juntem grupos com interesses comuns, contribui para que esses elementos desenvolvam estratégias de aprendizagem colaborativa, que revestem numa forma de contrato social entre pares, dado que os indivíduos aprendem colaborativamente quando atuam em conjunto para atingirem metas partilhadas (Morais, Miranda & Dias, 2007).

A nossa ferramenta de criação de grelhas de avaliação, no seguimento destas diretrizes, pretendia assumir-se como um veículo de promoção do trabalho cooperativo e da promoção das redes de aprendizagem.

A ferramenta e o *website* que a suporta foram promovidos em vários motores de busca e divulgados em fóruns da especialidade relacionados com a educação. Foi também criada no *website* uma *newsletter* que os utilizadores podem subscrever para se manterem atualizados com as notícias e evoluções do mesmo. Não ignorando a explosão das redes sociais, foi ainda criado um canal na ferramenta de *microblogging* “twitter”, que os utilizadores interessados podem seguir para obter as últimas novidades.

O *website* foi colocado *online* a 8 de dezembro de 2012. Segundo dados da ferramenta de análise estatística de *websites* “Google Analytics”, desde a data de início até 24 de março de 2013, data a que se reportam estes dados, obteve 2468 visitas. Destas visitas, 85,25% foram novos utilizadores e os restantes utilizadores que regressaram.

Avaliação do website

Consideramos que a melhor forma de avaliar a ferramenta produzida era dar voz aos utilizadores. Nesse sentido, produzimos um inquérito, que englobava várias dimensões a serem avaliadas. O inquérito foi depois disponibilizado no *website* para ser respondido por qualquer utilizador e foi também divulgado por e-mail. Esta divulgação permitiu-nos obter um número considerável de respostas. Desde a data da colocação *online*, 8 de dezembro de 2012, até 31 de dezembro de 2012, obtivemos 59 respostas ao nosso questionário. O questionário era composto de três grandes dimensões de análise: Usabilidade; Conteúdos; Aplicabilidade.

Apresentamos de seguida os resultados deste inquérito referentes às áreas que consideramos mais relevantes.

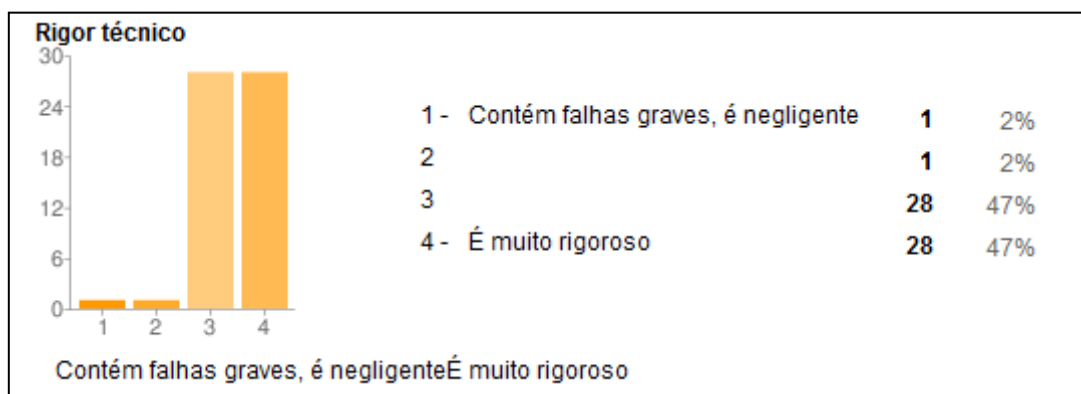


Gráfico I - resultados do item Rigor técnico.

Ao questionarmos os utilizadores relativamente ao rigor técnico, pretendíamos saber se:

- Os conteúdos expressos no *site* eram atuais;
- Existiam erros ortográficos, gramaticais ou de construção frásica;
- As referências eram corretas e estavam de acordo com as normas;
- A informação era adequada ao público-alvo;
- As legendas, descrições, imagens e gráficos eram corretos.

Da análise dos resultados, pudemos concluir que a maioria dos inquiridos considera que o *site* é rigoroso a nível técnico.

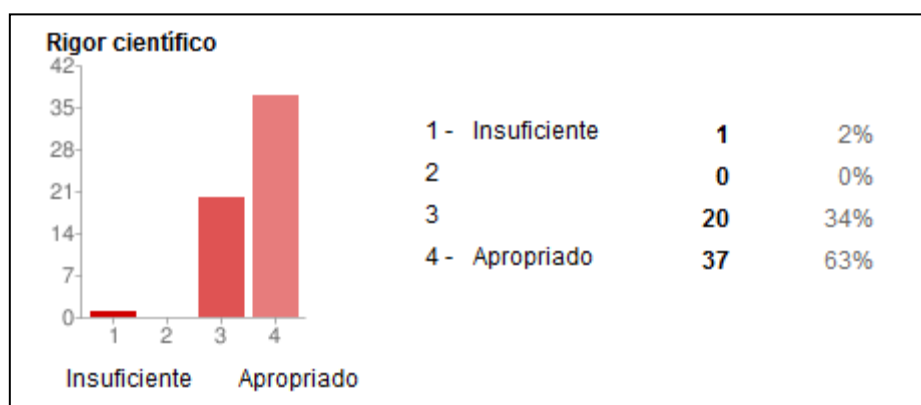


Gráfico II - resultados do item Rigor científico.

Procurámos, ainda, que os inquiridos avaliassem se os conteúdos do *site* poderiam ser comprovados cientificamente, as afirmações patenteadas sustentadas por pesquisas científicas e se contribuía para uma base de conhecimento científico-pedagógico disponível para a comunidade educativa. As respostas ao inquérito indicam que o rigor científico empregue é apropriado ao tipo de ferramenta de trabalho que se pretende construir.

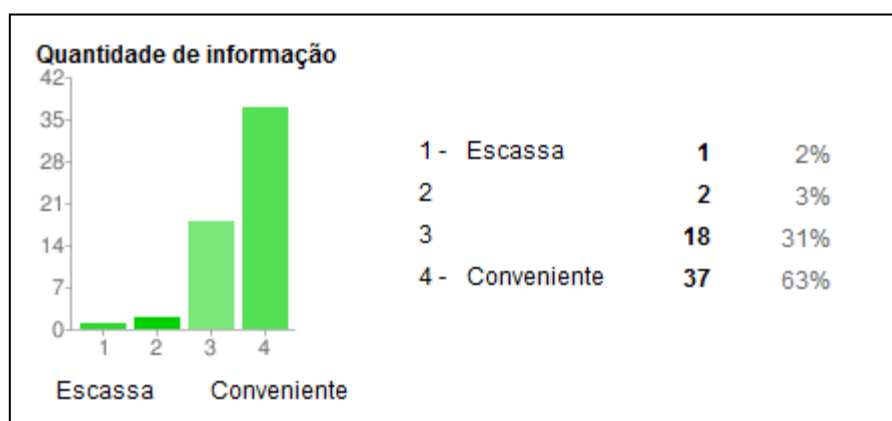


Gráfico III - resultados do item Quantidade de informação.

Procurámos resistir à tentação de colocar demasiada informação teórica de suporte à componente prática. Colocámos a informação necessária, organizada em pequenos fragmentos, relacionados uns com os outros, uma vez que o utilizador necessita apenas de um fragmento de cada vez (Ben Shneiderman, 1989, citado por Pinheiro, 2005, p. 61).

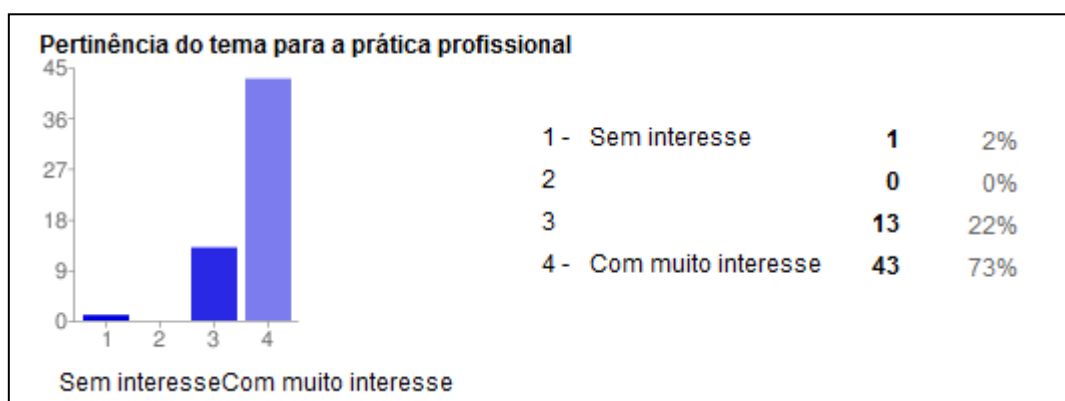


Gráfico IV - resultados do item: Pertinência do tema para a prática profissional.

De acordo com o estabelecido no Perfil Geral de Desempenho profissional dos professores (Decreto-Lei nº. 240/2001, de 30 de agosto), na dimensão do ensino e da aprendizagem, é referido que os professores devem utilizar os seus conhecimentos da área científica que lecionam e das metodologias para o ensino do que é determinado pelo currículo nacional, criando ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade, recorrendo a métodos, técnicas e estratégias que considerem adequadas. Procurou-se aferir neste item até que ponto a utilização desta ferramenta se enquadra nessas estratégias e quão relevante os inquiridos a consideram. Os resultados demonstram que é de muito interesse para as práticas profissionais docentes.

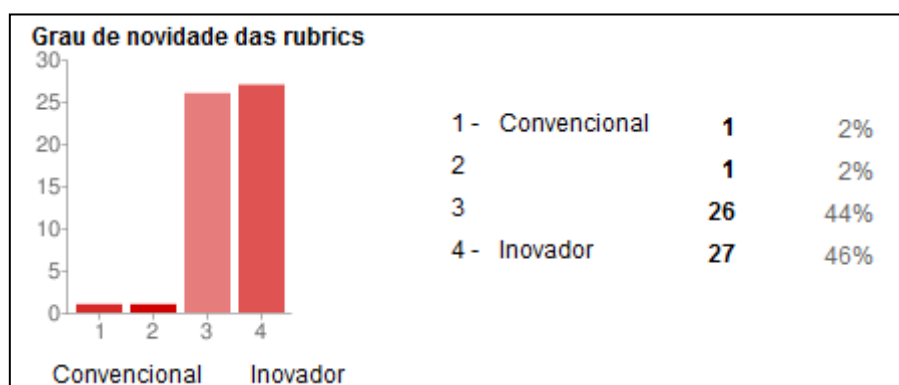


Gráfico VI - resultados do item: Grau de novidade das rubricas.

Apesar de muitos dos inquiridos as considerarem inovadoras, nem todos atribuem o máximo da escala na inovação, o que pode ser considerado positivo, no sentido de que pode haver professores que já as utilizam ou que, pelo menos, já estão familiarizados com estes instrumentos.

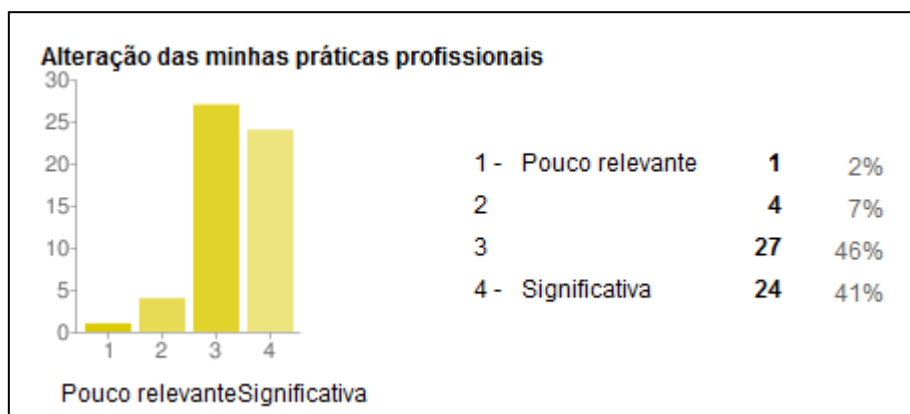


Gráfico VII - resultados do item Alteração das práticas profissionais.

Foi nosso propósito, também, saber se este era o caminho futuro da avaliação das aprendizagens e até que ponto esta mudança seria por eles incorporada: *“se os educadores querem efetivamente comunicar com os alunos, necessitam de mudar* (Prensky, 2001). Ainda que seja apenas uma manifestação de intenções, as respostas indicam uma significativa vontade de mudança nas práticas avaliativas, sinal que os inquiridos compreenderam as vantagens das *rubrics* e que o seu valor justifica o esforço da mudança.

Considerações finais

A avaliação é parte integrante e indissociável do processo de ensino/aprendizagem, quer seja conduzida pelo professor ou pelo aluno. É o elemento que orienta, regula e ajusta esse procedimento. Deve ser transparente para todos os intervenientes, que deverão ter consciência de todos os seus conteúdos e critérios, participando, se possível, na definição dos mesmos. Os resultados da avaliação, partilhados, devem depois ser alvo de reflexão, de modo a que os envolvidos compreendam a finalidade das ações que desenvolvem, e de modo a encontrarem orientações para desenvolver a aprendizagem.

Emergem destas conceções sobre a avaliação de competências dois conceitos fundamentais: critérios e *feedback*. As *rubrics* são um instrumento de avaliação que potenciam por excelência estes conceitos que reputamos como essenciais numa avaliação reguladora, centrada em competências. A sua estrutura impõe a definição de critérios de avaliação e de descritivos de cada nível de classificação, que permitirão, a montante, a comunicação efetiva entre professor e aluno, do que é expectável num desempenho de qualidade, e, a jusante, o *feedback* detalhado que permitirá o ajuste do processo de ensino aprendizagem. As *rubrics* captam a essência daquilo que os professores procuram quando avaliam, e para além das vantagens citadas permitem-lhes poupar tempo e ajudam-nos a refletir sobre as suas práticas e métodos, sobre a finalidade das atividades e objetivos do ensino, especialmente os mais complexos, uniformizando critérios entre a comunidade escolar tornando a avaliação mais coerente. São ainda uma mais-valia, pois quando os alunos conseguirem visualizar as áreas em que precisam de melhorar, torna-se para eles mais fácil focarem-se nesses aspetos, envolvendo-se, aumentando a sua motivação e confiança, eliminando a sensação de deriva e mesmo incompreensão pela ausência de bons desempenhos.

O nosso projeto visa proporcionar, de um modo simples, um ponto de partida para o uso de *rubrics*. Não pretendemos um mero repositório de *rubrics* já feitas, mas um espaço interativo e dinâmico de construção e partilha, onde os utilizadores, de acordo com as suas necessidades do momento, possam criar *rubrics* personalizadas e ajustadas às suas necessidades específicas.

É nosso entendimento que, no futuro, a investigação no domínio da avaliação das aprendizagens através da utilização de *rubrics* no sistema de ensino nacional pode ser aprofundada, estudando a sua utilização em contexto de sala de aula, de modo a que seja possível descrever, analisar e interpretar detalhadamente o seu impacto nos ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação.

O uso das *rubrics* nos processos de ensino e aprendizagem está ainda numa fase de crescimento no nosso país, mas esperamos que venha a fazer parte das nossas práticas pedagógicas futuras, pelas inúmeras vantagens que encerram e pela multiplicidade de usos que possibilitam. A nossa ferramenta, embora deva também evoluir, com o auxílio dos utilizadores, é um pequeno contributo para a melhoria do ensino tal como o preconizamos: refletido.

Referências bibliográficas

- Alves, P. & Machado, E. (org) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Arter, J., Chappuis, J. (2007). *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, 2nd Edition, Boston: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Sísifo / Revista de Ciências da Educação • n.º 9 • MAI/AGO, Universidade Nacional de Rosário, Argentina. pp. 79-86.
- Boston, C. (Ed.) (2002). *Understanding Scoring Rubrics: A Guide for Teachers*. Maryland: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Carvalho, A.; Simões, A. Silva, J. P. (2005). Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site. Trabalho apresentado em Jornadas ADMEE, In *Avaliar as aprendizagens*. Atas das Jornadas ADMEE, Braga.
- Carvalho, A. (2006). *Indicadores de Qualidade de Sites Educativos*. Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, Número 2, Ministério da Educação, 55-78.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições ASA.

- Correia, A. P. & Dias, P (2003). Criteria for evaluating learning web sites: how does this impact the design of e-learning? In P. Dias & C. V Freitas (orgs.), *Challenges 2003, III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa*. Braga: Centro de Competência Nónio Séc. XXI, 521-528.
- De Ketele J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In Alves, P. & Machado, E. (Org) (2008) *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. pp 109-124. Santo Tirso: De facto Editores.
- Fernandes, Domingos (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2006b). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), Universidade do Minho, pp. 21-50.
- Fernandes, Domingos (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.33,n.º 3, pp. 581-600, set./dez.
- Fernandes, Domingos (2008a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2008b). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em avaliação educacional*. v. 19, n. 41, Set/Dez. pp. 347-372.
- Gipps, C. e Stobart, G. (2003) Alternative Assessment. In Fernandes, D. (2008) *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Gouveia, J. (2007a). *Competências: moda ou inevitabilidade?* In Saber Educar, nº 12, Ese de Paula Frassinetti.
- Gouveia, J. (2010). *Supervisão e avaliação da formação. Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora.
- Hillocks, G. (1986). Research on written composition: new directions for teaching. Fairfax, VA: National Council of teachers of English. In Arter, J., Chappuis, J. (2007) *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Morais, C., Miranda, L., & Dias, P. (2007). *Formas de interação em discussões online*. Revista Faced, Salvador, n.º 12, pp. 151-167, jul/dez
- Nóvoa, A. (2008) Prefácio. In Fernandes, D. *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- OCDE/CERI (2008) *Assessment for Learning: Formative Assessment*. OCDE/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Abrantes, P. (Coord.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.

- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Lisboa: Ministério de Educação - Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.
- Peralta M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Abrantes, P. (Coord.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Novas Competências para ensinar. São Paulo: Artmed. In Roldão. M.C. (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (pp. 49-53). Lisboa: Editorial Presença.
- Pickett, N. & Dodge, B. (atualizado a 2007). *Rubrics for web lessons*. Retirado em 18 de maio de 2011 de <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>
- Roldão, M. C. (2002), De que falamos quando falamos de competências? In Roldão, M.C. (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos Professores*. (pp. 59-62). Lisboa: Editorial Presença, 5ª Edição.
- Santos Guerra, M. (2002), *Uma seta no alvo – a avaliação como aprendizagem*. Lisboa, ASA..
- Santos, L. (2003). *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* Educação e Matemática, 74, 16-21. Universidade de Lisboa
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par competences*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique, Inc. - 2ª Edição.
- Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Stiggins, R. (2001). Student-involved classroom assessment. New York: Merrill. In Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004) *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute. In Arter, J., Chappuis, J. (2007) *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., Wood, M. (1998). *Rubrics: A Handbook for Construction and Use*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc.
- Tiernay, R. J., Carter, M. & Desai, L. (1991) Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom, Norwood: Christopher-Gordon, p. 4. In Arter, J., Chappuis, J. (2007) *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Tierney, R. J. Clark, C. Fenner, L. Herter, R. S. Simpsons, C. S. & Wisner, B. (1998). Portfolios: Assumptions, tension, and possibilities. Reading Research Quarterly, vol.33 nº4 474-486. In Alves, P. & Machado, E. (org) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores.

Wiggins, G. (1990) *The Case for Authentic Assessment*. ERIC Digest. ERIC Publications. ERIC Identifier: ED328611. Retirado a 03 de maio de 2011 de <http://www.eric.ed.gov/>.

Notas para pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação

Alexandra Garcia ⁹³

Resumo

O artigo provém de pesquisa que parte da compreensão de que assumimos e modificamos sentidos que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção de nossos modos de compreender as noções de docência subjacentes aos currículos de formação de professores.

Aborda as políticas de formação docente e os processos formativos que produzem currículos em proposta de formação continuada, implementada por ocasião do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC-Brasil, 2012). A ação constitui parte da estratégia de uma política de impacto do governo federal brasileiro em parceria com universidades públicas junto a professores das redes municipais e estaduais de educação do país que atuarão com professores alfabetizadores, visando à redução dos índices de crianças não alfabetizadas até a idade limite estabelecida no pacto.

Tem por objetivo discutir os processos de produção de conhecimentos, valores e práticas na interação com as representações de docência e escola (COSTA, 2003; GARCIA, 2010), bem como a permanente desconstrução e ressignificação dessas representações nos currículos produzidos em propostas para a formação docente. Busca, ainda, refletir sobre os processos de produção dos currículos (MACEDO, 2006) para a formação de professores e os limites encontrados nesses processos com relação às noções de currículo e docência, que trazem implicações para compreendermos e interagirmos com as produções de sentidos de docência, portanto, também, nos modos como os professores pensam sua atuação e os currículos. Entende os processos de formação como coletivos e contínuos, apoiando-se, sobretudo, nas noções de singularidades (NEGRI, 2003) e de invenção de si (SOUZA, 2006; KASTRUP, 2005)

Dentre os métodos priorizados para o desenvolvimento da pesquisa, em consonância com seus propósitos e as opções teórico-metodológicas nas quais se apoia, são utilizadas estratégias de abordagem e intervenção, que incluem grupos focais e conversas (CARVALHO, 2011), filmagens e registros fotográficos, além de estudar relatos e breves ensaios produzidos por professores e alunos do curso.

A relevância desse debate está na sua possível contribuição para a compreensão de que o modo como os processos de formação de professores podem ser hegemonicamente compreendidos interfere na concepção e produção dos currículos para a formação docente e cria limites para pensarmos e estudarmos a produção efetiva dos currículos (VEIGA-NETO, 2009), bem como para, em nossas pesquisas, interpretá-las. O problema aqui levantado é discutido a partir da pesquisa e do estudo da implementação de uma ação formativa no contexto do trabalho realizado por equipes integrantes dos Polos PNAIC no Estado do Rio de Janeiro. É importante destacar que, guardadas as especificidades, refere-se tanto a processos vividos com os currículos da nomeada *formação inicial*, quanto aos vividos com propostas de *formação continuada* (CARVALHO, 2007). Portanto, a proposta desse trabalho procura contribuir com os debates na área das pesquisas que buscam abordar a temática do trabalho docente em sua interlocução com o campo de

⁹³ Universidade Federal Fluminense

estudos do currículo, sobretudo na formação de professores quando pensamos seus processos como um *continuum de permanências e mutações híbridas* (SOUZA, 2006).

Pensar a docência e as políticas de formação

O trabalho docente na contemporaneidade é impactado por demandas que extrapolam o cenário da sala de aula. Diferentes são as finalidades e as possíveis conjunturas que podemos considerar para pensar em que estão implicadas e no que implicam essas demandas e as mudanças que produzem para pensarmos a educação e a docência no contexto das políticas de formação de professores. Qualquer que seja a escolha, contudo, não se pode deixar de considerar o visível aumento das políticas curriculares ditas oficiais que tem a formação docente, mais particularmente as ações de formação continuada como foco.

Não discordamos da premissa de que o espaço de formação docente precisa ser pensado como permanente, no sentido das interlocuções necessárias à produção de conhecimentos que se fazem tanto com as pesquisas no campo da educação quanto na interlocução entre os professores, que traz a possibilidade de compartilhar e produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária como lógica constitutiva do trabalho docente. Os processos formativos, como já nos mostraram diversos autores, acontecem com as trajetórias que se confundem com a própria vida do professor (Nóvoa, 1992) e ocorrem em múltiplos contextos (Alves, 1998; 2002). Ao mesmo tempo, esse movimento permanente e contínuo precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar o processo e refletir sobre suas possíveis direções. Os diferentes espaços-tempos nos quais as reflexões e os saberes sobre a escola e a docência se produzem são campos férteis para diálogos que podem convergir com os processos formativos, gerando conhecimentos, práticas e sentidos de escola e docência que respondam às questões que nos colocamos sobre a educação e a formação de professores na contemporaneidade.

Contudo, se os *diálogos universidade-escolas* (GARCIA e SUSSEKIND, 2010) e a formação continuada são bandeiras que emergem com as trajetórias de lutas e pesquisas pela formação dos professores e pela escola pública de qualidade, o campo da formação continuada também é permeado por sentidos que se atrelam à representações demeritórias de escola e professor. Boa parte do movimento na criação de políticas e programas de formação que se intensifica a partir da década de 90 no Brasil, seja nas esferas Federais, municipais ou Estaduais, recorre à construções discursivas apoiadas nas representações de uma escola à mingua (COSTA, 2003) e de um professor que precisa ser capacitado (FREITAS, 2007; ALARCÃO, 1998).

Quando nos propomos a discutir a produção do currículo no contexto do que pode ser visto como mais um programa envolvido em uma política oficial para a escola, nenhum desses aspectos, bem como os aspectos que emergem da análise da própria política e do papel da universidade em suas ações pode ser deixado à margem. No desenvolvimento do estudo são utilizadas estratégias de abordagem e intervenção, que incluem grupos focais e conversas (CARVALHO, 2011), filmagens e registros fotográficos, além de estudar relatos e breves ensaios produzidos por professores e alunos do curso. Nas dimensões de um artigo não teríamos como abarcar de forma consistente a complexidade implícita à produção e às implicações dessa política, considerando os contextos macro e micro estruturais. Optamos, assim, por uma reflexão que, sem abandonar a preocupação com esses aspectos ao ser produzida, dedica-se com maior empenho a pensar o compromisso político e epistemológico da universidade na interação com as políticas oficiais e, mais

especificamente, a pensar a produção intuitiva de saberes, valores e práticas no currículo de uma experiência de formação, discutindo as noções de currículo e afirmando que o modo como os processos de formação de professores podem ser compreendidos interfere na concepção e produção dos currículos para a formação docente criando limites para pensarmos e estudarmos a produção efetiva dos currículos.

O artigo que tem por objetivo discutir os processos de produção de conhecimentos, valores e práticas na interação com as representações de docência e escola, bem como a permanente desconstrução e ressignificação dessas representações nos currículos produzidos em propostas para a formação docente. Busca, ainda, refletir sobre os processos de produção dos currículos e de políticas para a formação de professores no tensionamento entre instituído e instituinte

Desse modo, o texto convida à

- Pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação;
- Discutir os pressupostos teóricos-metodológicos da proposta de formação desenvolvida com a equipe da região serrana no contexto de uma política de formação oficial;
- Pensar nas ações e espaços formativos que produzimos e o que produzimos com essas ações e espaços.
- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹⁴ (PNAIC) é uma ação política do governo federal brasileiro levada à cabo pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com estados, municípios e universidade. Tem por objetivo promover forte impacto sobre os índices de alfabetização do país, investindo em ações articuladas em quatro eixos⁹⁵ de atuação que incluem: a *formação continuada* de professores alfabetizadores, a disponibilização para as redes municipais de *materiais didáticos*, literários e pedagógicos de apoio ao trabalho do alfabetizador, *avaliações* de todo o processo de implementação e desenvolvimento das diferentes etapas e ações do pacto – desde as formações aos desempenhos dos alunos até o terceiro ano do ciclo de alfabetização e por último, o eixo de *gestão mobilização e controle social*.

O PNAIC tem como uma das ações a formação de professores alfabetizadores. Essa formação não atinge diretamente esses professores, estando organizada no que passamos a conhecer como *formação em cascata* (Gatti, Sá e André, 2011), desenvolvida por ações de multiplicação da formação que se inicia em cursos presenciais desenvolvidos por universidades públicas, chamadas no pacto de universidades parceiras. A estrutura é composta por um *professor formador* – vinculado à universidade, supervisionado por um professor da universidade pública que está sob a coordenação de outro professor da universidade – o formador é responsável pela formação dos *professores orientadores de estudo* que desenvolverão a formação dos *professores alfabetizadores* nas redes públicas de Estados e Municípios.

De acordo com o documento que regula a concessão de bolsas para os atores envolvidos nas ações do pacto, as medidas adotadas para sua implantação, incluídas a política de distribuição e acompanhamento das bolsas justificam-se diante do desafio de atingir nível de desenvolvimento da educação básica que

⁹⁴ A portaria nº 867, de 4 de julho de 2012: institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

⁹⁵ Os eixos podem ser conhecidos em detalhe no site do PNAIC:

<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>

corresponda à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) até o ano de 2022. Para tanto considera outros compromissos firmados em decretos anteriores entre entes governamentais para a alfabetização das crianças até a idade limite de oito anos⁹⁶ e para a formação de professores⁹⁷

Pensando na dimensão da tarefa colocada com essa política, considerando o prazo de duração do pacto – três anos – e sua estrutura de organização das temáticas prioritárias no trabalho de formação dos professores orientadores e alfabetizadores que pretende produzir reflexões sobre alfabetização, letramento e *direitos de aprendizagem* nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, e Arte, podemos nos interrogar sobre como o currículo foi pensado para abarcar as intenções de tal política. Ainda seria possível considerar para nossas questões: o tempo previsto para a carga horária de formação dos orientadores e dos alfabetizadores; a proposta inicial de deixar o primeiro ano à alfabetização na língua portuguesa e os seguintes à matemática e outras áreas; o contingente de professores atingidos pelo pacto e a heterogeneidade de perfis quanto à formação inicial e continuada desses professores as diferentes regiões do país e mesmo apenas no Estado do Rio de Janeiro; entre outros aspectos fundamentais para discutirmos o currículo em uma política oficial.

Na leitura dos documentos de apresentação e regulamentação do pacto, em especial, no conjunto de documentos denominados “Cadernos de formação”, podemos notar que as noções de currículo com as quais a proposta opera circulam entre a visão técnica e a dimensão política do currículo. Em ambas, guardadas suas diferenças políticas sobretudo, o currículo é considerado em sua materialidade, ou seja, o objeto currículo que pode ser descrito e operado segundo sua descrição, servindo à diferentes fins na construção de um projeto de sociedade e de sujeito.

No primeiro volume da coleção intitulado: “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios” (MEC, 2012) o texto segue uma linha explicativa que busca apresentar os princípios para o desenvolvimento do currículo na alfabetização, sem contudo, deter-se à maiores reflexões sobre a concepção de currículo que subjaz ao desenvolvimento proposto. No decorrer dos textos que a unidade apresenta, como também acontece nos volumes seguintes, as reflexões acerca do currículo centram-se em discussões sobre “O que ensinar”, expressão não raramente presente nos volumes e destacada no título de um dos capítulos do primeiro volume: “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização” (MEC, 2012, pág. 17). A ideia de currículo associada a uma questão de planejamento e organização de conteúdos também está fortemente marcada pelo modo como é apresentada a síntese da discussão sobre “Direitos de aprendizagem”, conceito central no material que serve de base à organização dos cursos de formação dos professores orientadores e alfabetizadores. A expressão associa-se ao acesso à conhecimentos propriamente ditos ou aos que estariam envolvidos em promover a construção de habilidades e competências entendidas como de direito para uma educação de qualidade. Por fim, os *direitos* são elencados em quadros ao final dos volumes da unidade 1, principalmente.

Na experiência da equipe do Rio de Janeiro, essa concepção de currículo foi problematizada, bem como também foram problematizados o modo como o material lida com a concepção de letramento e a ausência de algumas discussões, sobretudo com relação às concepções de linguagem, consideradas pela equipe

⁹⁶ Decreto 6.094/2007.

⁹⁷ Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

como fundamentais para um trabalho com a alfabetização que permita superar sua redução às práticas de decodificação e empobrecimento dos processos de leitura e escrita.

Entendendo que o papel da universidade pública em sua relação com as políticas públicas é orientado pelo compromisso com as questões sociais e com a produção de conhecimentos que possibilitem compreender e agir criticamente no sentido de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, consideramos que a atuação da universidade com uma política oficial não fica restrito a uma atividade técnica de implantação, ainda que venha a ser esse o espaço oficialmente destinado.

A produção de uma política, quando consideramos o processo e os contextos exposto por Ball e Bowe (1992), é dinâmica e referenciada em diferentes contextos que se relacionam em sua produção e implementação – etapas que não se dissociam no ciclo de políticas. Se esse movimento é constitutivo da produção das políticas, ele é intensificado pelo compromisso que a universidade assume e, ao mesmo tempo, incontornável pelos processos de significação que as práticas sociais e culturais acionam.

Desse modo, discutiu-se a concepção de currículo como produção, argumentando sobre seu caráter essencial para pensar sobre o que se produz com os processos formativos do que se trata uma proposta-política de formação e os princípios de formação que, em nossa compreensão, podem contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desse processo como ativos na produção de sentidos dos currículos e, portanto, co-responsáveis na produção das políticas, sentidos e valores que as práticas educativas mobilizam. Os desdobramentos dessas reflexões implicam em assumir a singularidade das equipes de cada polo que constituem a equipe do Rio de Janeiro⁹⁸. Os princípios e fundamentos teórico-metodológicos a que nos referimos na sequência desse artigo, refletem o trabalho produzido com os professores do Polo “Região Serrana”, sob minha supervisão, formado por dezoito municípios da serra fluminense.

Entendemos que um currículo é um espaço onde se produzem políticas, sentidos e se disputam, entre os tantos sentidos produzidos, as imagens e representações de “identidades sociais”. O termo identidade, aqui, é utilizado sob rasura, pois como amplamente difundido nos debates sobre o tema, a fragmentação, o esfacelamento e pulverização dos processos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão, simultaneamente envolvidos e produzindo, não nos permite trabalhar com uma categoria fixa e imutável de identidade (Hall, 2005). Apenas utilizamos o termo para facilitar a construção da argumentação, que de outro modo exigiria um desdobramento da discussão de modo a afirmar a produção das subjetividades que se aproxima da noção de singularidade (NEGRI, 2003) e que será melhor abordada adiante.

Essa compreensão dos currículos e do processo de produção das subjetividades e representações, que socialmente operam na produção das práticas e sentidos, corrobora pensarmos que ao mesmo tempo em que os currículos são por nossas ações produzidos e com nossos sentidos e valores informados, produzimos a nós mesmos na interação com esses elementos e, novamente, produzimos valores, saberes e sentidos com os currículos. O movimento cíclico dessas produções nos leva a considerar que os currículos produzidos em processos formativos precisa considerar as ações desenvolvidas nesses processos, bem como os sentidos que com seus sujeitos estão sendo produzidos quando buscamos entender a produção efetiva de um currículo. Tais compreensões fundamentam os princípios de formação tomados

⁹⁸ A equipe Rio de Janeiro tem seu trabalho coordenado pela Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é constituída por seis Polos entre os quais estão divididos, por região 91 municípios do Estado.

pela equipe do Polo, que, em sua mobilização e nas camadas dos referenciais teórico-metodológicos em que se informam, produzem, efetivamente os currículos com a política envovida no PNAIC na experiência de que tratamos.

Quando pensamos fora da dicotomia **Produção x implementação**, uma política chamada de *oficial* tem seu limite dado pelo que chamaríamos de sua implementação, posto que é também produção. Nos princípios produzidos pela equipe do Polo "Região Serrana", em diálogo com o documento do MEC e com os princípios discutidos com as demais equipes dos polos que forma a equipe do Rio de Janeiro, é possível avançarmos no sentido de perceber esses processos, bem como, que sentidos políticos, metodológicos e epistemológicos mobilizam o currículo que vem sendo produzido com o Polo. São esses princípios:

- Diálogos universidade-escolas, a valorização dos saberes produzidos pelos professores em suas práticas;
- As narrativas e a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores;
- A experiência e a produção do currículo;
- O compromisso político com a escola pública e a alfabetização dos alunos das classes populares;
- As práticas como espaço de produção político-emancipatório;
- Os textos culturais como recurso didático e estético;
- Ouvir as vozes da escola;
- Vivenciar os princípios de formação nos processos formativos propostos.

Na superfície dos discursos aos quais se remetem os termos presentes nos princípios mergem as disputas pelos sentidos de docência, formação, conhecimento e currículo. A produção incorpora elementos produzidos em nossas práticas e em outros repertórios de contextos que se comunicam e influenciam mutuamente. Se a produção política não se dá em esferas exteriores à nossa atuação, sendo alimentada, também, por nossas práticas e sentidos que carregam/produzem, a resistência às ditas "políticas oficiais" e ao que elas portam - em termos de intencionalidades, valores e ideologias - se dá no campo da afirmação em nossas práticas das produções *micro-políticas* cotidianas de nossas intencionalidades, valores e saberes. Em última instância, no campo da afirmação da política que queremos instituir nessas produções.

Afirmamos que ao operar os sentidos políticos, metodológicos e epistemológicos, declarados ou implícito no documento oficial que serve de base à formação dos professores orientadores, os atores envolvidos na produção das políticas efetivas de formação são também autores da produção curricular que emerge com o trabalho dos membros do polo. Pensar os campos de conhecimento à serviço das questões políticas e sociais exige da universidade pública reiterar seu compromisso com a escola pública. Também traz para nós, professores, implicações no modo como entendemos a produção dos currículos e os diálogos necessários com os sujeitos que fazem as escolas a cada dia, com os alunos dessas escolas e as questões que nos trazem. Investir em uma formação que busque esse diálogo entre escolas e universidades, entre educação e os sentidos produzidos social e culturalmente, é lutar pela justiça cognitiva e para que a universidade cumpra seu papel nessa luta. Santos (2004) afirma que para existir justiça social é necessário existir justiça cognitiva e que a universidade precisa estar preparada para se abrir às práticas sociais. O

conhecimento científico precisa, assim, saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais.

O lugar da Experiência para pensar a docência e a produção dos currículos

Os processos formativos, em seus diferentes momentos, são acionados em encontros. Um dos encontros fundamentais na formação de um professor enquanto profissional e naquilo que corrobora sua *invenção* (KASTRUPP, 2007) como professor é o encontro com o “chão da escola” (Ferraço, 2003). É esse encontro que a cada dia o colocará diante das contingências e desafios materiais e políticos do seu fazer, do seu trabalho docente e do fazer a educação. Também é esse encontro que o coloca diante do outro, diante da diferença, das relações de poder, diante de si, de seus limites, suas utopias e suas possibilidades de viver a prática docente e fazer a escola em seu dia-a-dia. Os processos formativos, portanto, necessitam e em grande parte acontecem no e com os encontros.

Nos diferentes processos e momentos da formação inicial e, também, na formação continuada acontecem muitos tipos e formas de encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores, emoções, encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e futuros professores os encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola.

As discussões sobre formação de professores não raramente voltam-se para os currículos considerando, sobre eles, o conjunto das informações entendidas como necessárias à formação. Em geral, a ideia de experiência, nesse entendimento, é reduzida à aplicação da teoria sobre a prática, acumulando-se disciplinas, autores, horas de estágio e atividades complementares num “moto contínuo” que pouco *espaçotempo* (ALVES, 2008) deixa para sentir, trocar, se deixar afetar ou perceber a experiência. Essa aceleração e acúmulo refletem um processo intensificado na contemporaneidade, onde passamos de soldados e produtores a consumidores vorazes de tudo aquilo que nos é ofertado sem pausas, até mesmo novas ideias.

Ao pensarmos e questionarmos esse imperativo da informação e seu consumo para vislumbrarmos processos de formação docente que dele se afaste, nos aproximamos da ideia de *experiência* e de *sujeito da experiência* apresentados por Larrosa (2002; 2004). Podemos expressá-las, de forma resumida, como sendo a experiência aquilo que nos acontece/afeta e o sujeito da experiência como *um espaço onde têm lugar os acontecimentos* (LARROSA, 2002, p. 5). Pensar com a experiência a formação docente implica, para nós, pensar os processos formativos a partir dos fluxos, percursos e encontros, como movimentos de partilha e construção coletiva de saberes docentes e invenções de si (SOUZA, 2006).

Isto porque, consideramos que os processos formativos presentes na invenção dos modos e sentidos de docência que se tecem, também, com os currículos nos cursos de formação de professores e em toda a trajetória vivida com escola e docência pelos alunos-professores, indicam uma produção contínua. Ela incorpora não somente os sentidos que produzimos com o que nos acontece (LARROSA, 2004), mas também aquilo que representam imagens e discursos totalizantes, circulantes tanto em políticas e currículos oficialmente propostos para a formação, quanto em outros meios e discursos sociais nos quais estamos

imersos. Esses discursos totalizantes/universais funcionam como planos de redenção para a educação e as identidades docentes, criando expectativas superdimensionadas (e frustrantes) que povoam o campo das idealizações e das representações de escola e professor. Isso não é diferente quando pensamos os processos e ações no contexto de política de formação continuada, empreendidas em diferentes instâncias e com diferentes objetivos. Essas primeiras considerações já nos apontam a impossibilidade de compreendermos os processos de formação pela escolha de um de seus aspectos.

Entre os diferentes aspectos que contribuem para os processos através dos quais a formação docente produz sentidos e corrobora práticas, consideramos importante discutir as ações formativas implicadas nos encontros, enquanto parte constituinte da formação docente e espaço da experiência, como também entendemos ser fundamental discutir as questões metodológicas do trabalho com narrativas nas ações formativas. Consideramos que esses espaços e recursos são imprescindíveis quando buscamos perceber e estudar as articulações de saberes que acionam/produzem os currículos em processos formativos. Também são elementos importantes para acionar as suspeitas e interrogações sobre representações de escola e práticas docentes circulantes em textos culturais (COSTA, 2003) com os quais entramos em contato, posto que estes contribuem para forjar os sentidos que atribuímos à docência e os modos como esses sentidos interferem em nossas práticas.

Entendemos, assim, que o modo como os professores vivem os tantos fluxos e encontros, pelos quais confluem os processos formativos, corroboram os sentidos atribuídos à escola e à docência, projetando-se nas histórias que contam de si, de suas práticas e experiências. Para entendermos esse movimento que cria sentidos associados ao modo como encaramos e praticamos a docência e também, para percebermos o potencial dos encontros em provocar as histórias e para partilhar as redes de sentidos na formação de professores, precisamos considerar: a impossibilidade de prevermos os fluxos e sentidos que serão produzidos nos encontros; os limites das compreensões e ações que nos serão possíveis pensar num dado momento.

Os currículos produzidos com os professores do Polo, procuram, nesse sentido, garantir espaços de encontros múltiplos, especialmente aqueles que mostram-se potentes em produzir deslocamentos de representações demeritórias e fatalistas quanto às escolas e suas possibilidades. Ao mesmo tempo, recorrem aos espaços para compartilhar os sentidos de docência e escola vividos pelos professores e que emergem ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias.

Pensar os processos formativos a partir das produções e experiências concretas das pessoas que dão vida e sentido ao que chamamos de escola e educação consiste num exercício processual de fazer e pensar a formação docente e os currículos. Um processo onde a experiência e a teorização das práticas curriculares e formativas podem ser pensadas com a ajuda de Calvino (1996) a partir do desafio que nos é colocado de ler um mundo *móvel* e *multiforme*. Esse mundo, assim como o modo singular como cada um de nós o vive, não está sob o controle das nossas compreensões, recortes e interpretações e nem pode ser completamente abarcado. Embora possamos investir e pensar os processos e ações formativas em fluxos e encontros, *não posso prever as relações futuras* (CALVINO, p. 141) que irão se estabelecer com eles.

Um instrumento que vem contribuindo para os desafios metodológicos do trabalho diante dos princípios políticos e epistemológicos adotados para a produção da formação é o trabalho com narrativas. O uso do recurso implica em lembrar que contar e interpretar o mundo, em nossa visão sempre particular desse

mundo, não nos fornece garantias/possibilidades de deduzir as “páginas seguintes” dos processos formativos. Ao mesmo tempo, esses limites nos servem como sinais de alerta, mas que não nos impedem de pensar os processos e ações formativas a partir de coletivos organizados (PRADO e CUNHA, 2008) que nos possibilitem pensar *novas modalidades de socialização/formação pessoal e profissional [em] (...) coletivos entendidos como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências* (PRADO e CUNHA, p. 133/134).

Entendemos que a ideia dos encontros, fluxos e experiências como processos formativos cria caminhos possíveis à redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação no âmbito da universidade (comumente classificada como “formação inicial”) e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas pelos professores, no exercício cotidiano do magistério, ampliando os diálogos entre escola e universidade.

Os conhecimentos tecidos nesses diálogos, expressos em narrativas e relatos formam ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de outros saberes e sentidos de escola e docência. São, ainda, potentes “recursos” para provocar deslocamentos de representações hegemônicas que expressam visões desestimulantes e mesmo demeritórias da escola, em especial da escola pública, e do professor.

Essa discussão, embora necessite de maior espaço para seu desdobramento e para trazer mais dados empíricos, ajuda a compreender a questão das subjetividades nos processos formativos a partir da noção de singularidade (NEGRI, 2003), encarando-os como engendrados no e pelo movimento coletivo das tessituras de sentidos e saberes enquanto pressuposto fundamental para compreender o cotidiano da formação de professores, e, ainda, para pensá-lo junto às políticas de currículo e formação.

Negri (2003), ao argumentar sobre a noção de *singularidade*, propõe superação da ideia de subjetividade como algo próprio de um indivíduo, independentemente daquilo que o cerca. Essa noção mais coletiva e dinâmica contribui para um diálogo ampliado em relação às ações formativas e os sentidos de docência que apontem possibilidades de pensar na produção de práticas na/com a formação inicial e continuada mobilizadas pelos diálogos entre escolas e universidades e a partir dos coletivos.

Nas “conversas” entre os professores do curso, também é possível perceber os deslocamentos que ocorrem em relação às noções e representações produzidas, os questionamentos de alguns valores, e como as diferentes histórias e conversas tocam a cada um, provocando esses questionamentos, emoções, de algum modo se referindo ao que Larrosa (2004) esclarece sobre a experiência, como aquilo que nos passa, o que nos acontece, nesses encontros com o outro e com as palavras. As ações formativas mobilizadas pelos encontros e narrativas, quando pensamos os currículos da formação docente como produções permanentes, se colocam como espaço da experiência.

Podemos, nesse sentido, argumentarmos sobre suas contribuições enquanto espaços onde se instituem políticas e sentidos com a formação de professores *mais [orientados] para novas-outras experiências (...) podendo perceber em alta intensidade, tudo que passa, tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência* (CARVALHO, 2011, p. 75). Um processo que ao orientar as lógicas na produção dos currículos em processos formativos pode ser contínua e sistematicamente provocado nessas ações, corroborando a produção de outros-novos valores e saberes que se incorporam aos sentidos singulares de docência e escola. Pois, como aponta Negri:

A subjetividade não é algo interno, posto diante de algo externo que definimos como linguagem: pelo contrário, como a linguagem, é um outro modo, e só um modo, do ser comum. A produção de subjetividade, isto é, de necessidades, de afetos, de desejo, de atividade, de “techné”, ocorre através da linguagem, ou melhor, é linguagem – tanto quanto a linguagem é subjetividade. (NEGRI, 2003, p. 111)

Considerando os espaços da prática como fio condutor para se investigar e investir nos processos de formação no âmbito de políticas oficiais é importante compreender os saberes latentes nas reflexões, relatos e produções das práticas pedagógicas e curriculares engendradas, procurando-se mapear o que com elas é produzido.

É possível considerar que as ações formativas afinadas às ideias dos encontros formadores e à noção da experiência destacam a produção coletiva, inventiva, contínua e solidária dos saberes. Mostram, em relação a essa produção, uma cumplicidade expressa pelo dialogismo nas relações que pode ser permanentemente mobilizada nos processos formativos. Na articulação entre as ações formativas, as práticas curriculares e a invenção de si desenha-se um campo político-epistemológico-metodológico na formação de professores instituinte de políticas e sentidos, produtor de currículos e de possibilidades para pensar o trabalho docente em sua interlocução com o campo de estudos do currículo, sobretudo na formação de professores quando pensamos seus processos como um *continuum de permanências e mutações híbridas* (SOUZA, 2006). A produção com os currículos nos processos formativos tem seu espaço instituinte dado, sobretudo por suas possibilidades de investir na desconstrução de discursos Canônicos sobre a educação, o sujeito e a sociedade, sobre a escola e o professor. Caminha no sentido e na possibilidade de provocar *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis* (SANTOS, 2006, p. 117). No caso da experiência e da política/proposta analisadas nos limites desse artigo, consideramos que as práticas instituintes e criativas empreendidas pelos sujeitos nas produções dos currículos contribuem para tecer sentidos que reinventem as noções de docência, de escola e de alfabetização na interação entre os professores e que podem, enquanto produções se estender em nossas redes formativas aos alunos e com as escolas.

Referências

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P.A. (Org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. *Experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras*. In: VICTORIO FILHO, A.; MONTEIRO, S.C. *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade

1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

CALVINO, I. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, M. M e AMADO, J. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996. Calvino (1996)

CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. Universidade-Escola: diálogos e formação de professores. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

COSTA, M. V. A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, set. 2007.

GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte . GATTI, B. A. SÁ, E. B e ANDRÉ, M. D. – Brasília: UNESCO, 2011.

HALL, S. A *identidade cultural* na pós-modernidade. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

NEGRI, A. Cinco lições sobre Império. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A (org). *Vidas de professores*, 2ª Ed. Portugal, Porto Editora, 2007

PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. Práticas de co-ordenação e Co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores. In: VICENTINI, A. A. F. et alii (Orgs). Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SOUZA, E. O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. Universidade-Escola: diálogos e formação de professores. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

Políticas curriculares ibero-americanas em busca de um “perfil” profissional docente⁹⁹

Rosanne Evangelista Dias¹⁰⁰

Resumo

O foco na profissionalização nas políticas de formação de professores produzidas nos últimos vinte anos no espaço ibero-americano, é uma característica presente nos textos produzidos por agências multilaterais e redes políticas que circularam nesse período. A intensa produção e circulação de textos e discursos, influenciou a proposição de definições curriculares sobre a formação de professores tendo a profissionalização como centro da proposta de reforma curricular, vindo a aderir, em muitas proposições, ao modelo do currículo por competências e à defesa de um perfil profissional docente. A ideia de um perfil profissional atende a uma política de avaliação que tem se colocado nos discursos como responsável pela qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente. Neste trabalho, analiso os diferentes sentidos presentes nos discursos que focalizam a ideia de um perfil profissional docente presentes nos textos políticos ibero-americanos. Os documentos analisados: OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos; Orealc/UNESCO e a Rede Kipus, no período de 2001 a 2012, fazem parte do contexto de influência (BALL). A UNESCO e a OEI constituem-se em agências multilaterais destacadas no seu papel de catalisadoras de políticas públicas. A abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL; BALL & BOWE) e a teoria do discurso para análise do processo de articulação política de demandas (LACLAU) orientam teórico-metodologicamente este trabalho. Entendemos que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo e de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS). Tencionamos entender na produção de discursos sobre o perfil profissional as tensões sobre os diferentes sentidos forjados em torno da ideia da profissão e a construção de consensos entre diferentes grupos (MOUFFE) tendo em vista a legitimação de propostas sobre o currículo da formação docente. Por fim, a análise apresentada neste trabalho propõe-se a defender uma perspectiva teórica-metodológica que busque o entendimento da política curricular como um fluxo de influências de sujeitos e grupos sociais que produzem discursos que pretendem ver legitimados no processo de definição e consolidação das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Política curricular; Formação de professores; Perfil profissional; Ibero-americano.

As políticas curriculares para a formação de professores no âmbito ibero-americano, têm centralmente, entre seus eixos, o foco na profissionalização. Podemos verificar nos textos produzidos e disseminados

⁹⁹ Este trabalho é derivado da pesquisa “Discursos nas políticas curriculares da formação de professores no espaço ibero-americano”, apoiada pelo CNPq e FAPERJ coordenada pela profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias. Essa pesquisa faz parte das atividades do grupo de pesquisa “Políticas curriculares e Formação de professores”, da UFRJ. Também participam dessa pesquisa, além da autora deste texto: Cátia Cirlene de Oliveira, Edineia de Souza, Gabriela Maria dos Santos, Joyce Diniz Abreu Teixeira, Livia Moura (mestranda/UFRJ), Alessandra de Lima (IC/CNPq), Cristiane Gonçalves, Camila de Oliveira e Rozana Gomes de Abreu.

¹⁰⁰ Professora do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura do Programa de Pós-Graduação da UERJ, coordenado pela profa. Dra. Alice Casimiro Lopes. – UFRJ, rosanne@ufrj.br

pelas agências multilaterais e redes políticas da região discursos em defesa de uma valorização do papel do professor que o coloca no papel de protagonista das reformas curriculares. Nesse cenário, as proposições curriculares tentam ocupar a posição de alternativas aos modelos de formação curricular existente em oposição a um currículo disciplinar que, frequentemente, é criticado por não ser integrado. O currículo integrado como proposta de um novo modelo de formação se apresenta com o potencial de uma formação voltada para a profissionalização docente. Como desenvolvido em trabalhos anteriores (Dias, 2009), a intensa produção e circulação de textos e discursos influenciou definições curriculares pela profissionalização docente. Tal produção destacou o modelo do currículo por competências e à defesa de um perfil profissional docente a ser projetado para o “novo” modelo de professor.

Os discursos pela profissionalização docente trazem a ideia de um perfil profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente. Tal qualidade tem sido associada ao estabelecimento de metas de desempenho escolar dos alunos e das escolas. O perfil docente também tem sido vinculado às políticas de avaliação que pretendem controlar o conteúdo da formação do magistério, bem como as finalidades de sua formação, como consta no documento *Miradas* (OEI, 2011). Embora também estejam presentes nos discursos dos textos ibero-americanos a ideia de identidade docente, o significativo perfil tem centralidade nas políticas curriculares para a formação de professores. Entre as finalidades em defesa de perfis profissionais está o de orientar a formação de professores no “novo” papel frente às políticas curriculares e ao sucesso nas reformas educativas. Destaco, entre a produção de textos da UNESCO, o Relatório Delors¹⁰¹ (2001) como texto político com o propósito de difundir discursos sobre a ideia de um perfil profissional que tenciona projetar uma identidade para o docente. Propostas de avaliação docente também apontam para a necessidade de delimitação de perfil profissional argumentando a defesa da qualidade dos cursos de formação docente.

Neste trabalho, analiso diferentes sentidos presentes nos discursos que focalizam a ideia de um perfil profissional docente dos textos políticos ibero-americanos. Os documentos selecionados para a análise foram produzidos e disseminados pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI; Orealc/UNESCO e a Rede Kipus, no período de 2001 a 2012 e fazem parte do contexto de influência (BALL, 1998). Neste período, uma série de proposições foi forjada e confrontada, em processos de articulação política, por diversos sujeitos e grupos em disputa por projetos que representassem suas posições. Reconheço a atuação da UNESCO e da OEI, agências multilaterais, destacadas no seu papel de catalisadoras de políticas públicas em diferentes escalas. A abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1994, 1998; BALL & BOWE, 1998) e a teoria do discurso para análise do processo de articulação política de demandas (LACLAU, 1996, 2005) orientam teórico-metodologicamente este trabalho. Entendemos que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo e de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS, 2009). Tencionamos entender na produção de discursos sobre o perfil profissional as tensões sobre os diferentes sentidos forjados em torno da ideia da profissão e a construção de consensos entre diferentes grupos (MOUFFE, 1996) tendo em vista a legitimação de propostas sobre o currículo da formação docente. Por fim, a análise apresentada neste trabalho propõe-se a defender uma

¹⁰¹ O Relatório Delors foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, publicado no Brasil sob a forma de livro “Educação: um tesouro a descobrir”, em 2001.

perspectiva teórica-metodológica que busque o entendimento da política curricular como um fluxo de influências de sujeitos e grupos sociais que produzem discursos que pretendem ver legitimados no processo de definição e consolidação das políticas públicas educacionais.

Desenvolvo na primeira seção deste trabalho o contexto no qual os discursos são produzidos e difundidos em complexas redes com o propósito não apenas de propagar ideias como de disputar sentidos em relação às políticas curriculares. Na segunda seção, apresento alguns sentidos do significante “perfil” que circula nos discursos dos textos políticos analisados e os possíveis vínculos que estabelecem com processos de controle da profissão docente. Por fim, aponto para algumas conclusões ainda que iniciais tendo em vista a produção de sentidos que os discursos provocam em diferentes sujeitos e grupos sociais envolvidos no campo da educação.

Discursos sobre políticas curriculares

Discursos em defesa das demandas políticas para a formação docente, ao longo das últimas décadas, vêm sendo produzidos por diversas lideranças e grupos, em diferentes escalas. A produção por parte de organismos internacionais tem destacado processos de articulação que atravessam fronteiras de Estados-nação, tencionando finalidades de virem a constituir políticas locais e para a região. Esses processos de produção e disseminação de discursos devem ser analisados como expressão de ideias, valores e concepções sobre o currículo e a formação de professores a partir das demandas disputadas em diferentes arenas de significação (LOPES, 2004) dessas políticas. As demandas expressam expectativas em torno de propostas que são articuladas tendo em vista a produção de políticas que alcancem a hegemonia. Com base em Stephen Ball, procuramos explorar os processos de produção dos textos das políticas em ciclos contínuos compreendendo seus diferentes contextos e seus protagonistas. Nas análises dos textos políticos tencionamos compreender as articulações que tornaram possíveis os consensos em busca da legitimidade de determinados discursos (MOUFFE, 1996, 2005). Os textos políticos selecionados para análise têm como marco temporal a publicação do Relatório Jacques Delors da UNESCO no Brasil, além de textos produzidos por redes que se dedicam às políticas de formação de professores em diferentes escalas. Defendo que esses textos, produzidos e disseminados no âmbito ibero-americano, são entendidos como produções discursivas e, portanto, sociais que concorrem na produção das políticas curriculares para a formação docente, para além da esfera do Estado, mas sujeitos a inter-relações com esse Estado.

Em nossas pesquisas¹⁰², temos investigado o currículo como uma política cultural pública, procurando entender como ele se constitui a partir dos discursos que são forjados sobre a educação, a formação, a profissão, a avaliação, entre outros e as imbricações entre esses diferentes aspectos. A disseminação e circulação desses discursos são difundidos por diversos sujeitos, grupos, organismos internacionais, governos, entidades e redes políticas defendem uma pluralidade de sentidos e leituras que precisam ser compreendidas para melhor entender como as políticas curriculares vêm sendo produzidas e como vêm influenciando e sendo influenciadas pelos contextos em que são geradas, dirigidas e também disseminadas. Para a análise de discursos temos nos orientado pela teoria do discurso de Ernesto Laclau (1996, 2005,

¹⁰² As pesquisas a que me refiro aqui são as produzidas no grupo Políticas de currículo e formação de professores: <https://sites.google.com/site/grupodepesquisaufri/> e Política de Currículo e Cultura: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/> e integram a publicação Discursos nas políticas de currículo, organizado por Alice Casimiro Lopes, Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu, 2011.

2006) e o ciclo político de Stephen Ball (1998). Outra contribuição para nossos estudos tem sido encontrada na vertente analítica das comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) que nos amplia o olhar para as questões que envolvem os sujeitos e grupos com o conhecimento autorizado sobre as políticas públicas.

Ao pensar as políticas curriculares partindo de uma interpretação discursiva tendemos a focalizar os sentidos fixados, provisória e contingencialmente, com o propósito de constituir determinados projetos que influem nas identidades e agendas educacionais. No caso deste trabalho, as influências se dirigem ao perfil e está ligada à identidade do professor, ao conteúdo da formação, ao conceito de profissão, à avaliação, entre outras. Essas identidades são marcadas por diferentes sentidos e múltiplos contextos de produção que se interpenetram nos processos articulatórios. Na perspectiva discursiva os textos das políticas estão abertos a diferentes leituras e interpretações que estão sempre sujeitos a ressignificação por meio de processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1998). Os estudos de Ball (1994) no que diz respeito à compreensão da política como texto e da política como discurso também nos orientam nas análises dos textos políticos. Assim os textos curriculares são sempre passíveis de serem lidos e reinterpretados em novos processos de leituras. São, portanto, múltiplos os textos, múltiplos os sujeitos e múltiplas as leituras e interpretações dos diferentes textos nos contextos de produção das políticas como defendido por Ball (1994, 1998) e Ball e Bowe (1998). Não cabe, portanto, pensar em fixações das políticas curriculares sem considerar tal perspectiva que aponta para uma permanente significação dos textos curriculares no processo dinâmico de produção de políticas, marcado por tensões e conflitos. São textos passíveis de negociação e acordo, resultado de disputas entre sujeitos e grupos para a definição de um determinado sentido. Destaco ainda que esse processo caracteriza-se pela impossibilidade de “controlar os significados que os textos produzem, bem como afirmar como “correta” uma determinada leitura sobre eles” (CRAVEIRO & DIAS, 2011).

Laclau tem sido importante para pensarmos melhor como o processo de produção de políticas é negociado em busca da hegemonia. A hegemonia para Laclau implica na existência de uma particularidade que se expande e torna-se universal por meio da fixação de um discurso. Quando um conteúdo particular passa a ser universal significa que para se tornar hegemônico precisou negociar com outros discursos particulares, em processos de articulação, sem que para isso tenha que abrir mão de seu conteúdo particular. Sua teoria nos faz refletir sobre os sentidos presentes nos discursos que encarnam demandas dirigidas às propostas e projetos curriculares. Na luta política pela fixação de sentidos em torno das políticas, as demandas vão conferir espaços e processos de articulação tendo por finalidade a constituição de um discurso hegemônico (LACLAU, 2005). Entender esse processo para a análise das políticas curriculares nos permite uma nova perspectiva sobre o movimento de definição dos textos políticos que influenciam em diversos contextos o que significa o currículo, mesmo de modo precário e contingente, concordando com Laclau. A expressão dessas demandas nos textos políticos traduz, muitas vezes, a ambivalência que resulta da tensão entre diferentes posições incorporadas nesses documentos.

Perfis de formação docente no espaço ibero-americano

Tem sido recorrente nos discursos a presença da proposição de um modelo de educação que coadune com o discurso da sociedade do conhecimento e as transformações do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Nesse discurso, está presente a ideia de uma formação voltada ao processo de adaptação

dos estudantes às rápidas mudanças demandadas pelo mundo globalizado e, por consequência, a defesa de um novo perfil profissional de professor que coloque esse profissional diante das expectativas para os contextos contemporâneos. O diagnóstico é de que o professor encontra-se defasado diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade do conhecimento e que, portanto, precisa adaptar-se às alterações curriculares que tencionam imprimir um “novo” modo de aprender e de ensinar. Defende-se a partir desse diagnóstico a necessidade de um perfil para a formação docente suposto como aquele capaz de adequar a formação de seus alunos às novas necessidades da vida globalizada. Esse discurso está presente no Relatório Delors (2001), que mobilizou sujeitos em defesa de um “novo” papel para os professores e outra formação ao destacar a inexorabilidade do processo de globalização e das relações econômicas e culturais no mundo contemporâneo. O Relatório Delors constitui-se um texto político que argumenta pelo perfil profissional docente que atenda às tensões postas no mundo atual (FRANGELLA & DIAS, 2008), no qual o professor deva estar constantemente em processos de formação e atualização.

O foco no eixo da profissionalização e no currículo da formação de professores tem proposto modelos curriculares calcados na integração curricular e assumido a prática como um significante de importância central nesse currículo (DIAS, 2009, 2012). Algumas proposições em torno do perfil têm sido avaliadas como “relação entre definição de normas para elaboração curricular e avaliação” (MOREIRA, LOPES, MACEDO, 1998, p.2) e muito dessa relação tem se estabelecido entre a educação e o mundo do trabalho. Essa relação marca presença na história do currículo desde a emergência dos estudos curriculares, no início do século XX. Nos anos de 1960, com o surgimento de currículos por competências, acentua-se ainda mais a ideia de um perfil profissional, especialmente voltado para o mundo produtivo e associado a processos de avaliação de desempenho. Nas décadas atuais, o debate em torno de conselhos ou ordens profissionais vem também corroborar com a defesa do perfil profissional e a produção de currículos que tenham em vista a projeção para professores das diferentes áreas do conhecimento. Concordo com Moreira, Lopes e Macedo (1998) que “modelos de profissionalização baseados nos modelos de competência técnica” (MOREIRA, LOPES, MACEDO p.10), mostram-se inadequados à profissão docente, dada a heterogeneidade na formação e atuação do magistério, o que caracteriza a multiplicidade de saberes de formação, tornando mais complexa a possibilidade de constituição de um perfil. Tal complexidade inclui o entendimento de que diferentes setores da sociedade contribuem na definição do que vem a ser o papel de determinado profissional, como é o caso do professor. Para Ball (2003), as proposições de como deve ser o professor presentes nos discursos dos textos políticos iberoamericanos como nas políticas curriculares em diferentes Estados-nação tem como potencial mudar a “identidade social” (p.5) dos professores, o que fazem e o que são.

(...) o papel do professor se vê em xeque no bojo do próprio questionamento sobre a função da escola nos dias atuais (p.17). (...) repensar seu papel e dos docentes, em uma perspectiva de reconstrução de sua prática, de sua formação e da forma como lidam com a produção e a transmissão de conhecimentos (UNESCO, 2004, p.17-18).

Em trabalhos anteriores (DIAS & LÓPEZ, 2006, CRAVEIRO & DIAS, 2011), apontamos o Relatório Delors (2001) atribuindo ao trabalho docente a responsabilidade em prover a qualidade do ensino, via sucesso da aprendizagem escolar a partir das qualidades de “ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles” (p.162). Delineando um pouco mais do que deve vir a ser o professor eficaz como aquele que “terá

que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade” (p.159), destaca ainda o discurso de um perfil profissional docente pela necessidade de

(...) um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade (DELORS, 2001, p.165).

A relação entre desempenho do professor e do aluno encontra-se bastante fortalecida nos discursos que defendem a associação entre esses dois fatores como podemos ver nos textos que orientam reformas na formação dos professores:

*A **Recomendação Relativa ao Status dos Professores**, adotada por uma conferência intergovernamental especial organizada em conjunto pela OIT e pela UNESCO, em Paris, em 1966, reconheceu e enfatizou a interdependência entre o status dos professores e o status da educação. Desde então, vem ocorrendo uma mudança progressiva na atenção que as políticas dedicam aos professores enquanto protagonistas da melhoria educacional, juntamente com um aumento da demanda por dados quantitativos sólidos e comparáveis (SINISCALCO, 2003, p.1).*

O discurso sobre a profissionalização do professor como um processo de constante formação, visa atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Assim como desenvolvido pelos teóricos da eficiência social, no início do século XX, esses modelos defendem o currículo dirigido “a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos” (MACEDO, 2000, p.15). Destacamos no texto da UNESCO (2004) a defesa de “maiores níveis de responsabilidade (accountability)” (p.11) nos resultados demonstrados sobre o desempenho da aprendizagem dos alunos, como podemos verificar em documento da OIT/UNESCO, produzido por Siniscalco (2003)

Nos últimos anos, o grande investimento em uma avaliação da aprendizagem efetiva do aluno entre os países não encontrou o investimento correspondentes na avaliação da aprendizagem efetiva do professor. Nos diferentes países, uma das maiores lacunas no conhecimento internacional sobre os professores é identificar efetivamente os conhecimentos dos professores, seja de maneira geral, seja sobre a disciplina que devem ensinar (SINISCALCO p.46).

Embora reconheçam a heterogeneidade dos docentes, o texto político indica como meta o desenvolvimento de “ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente” (UNESCO, 2004, p.11-12) que possam “contribuir para o reconhecimento e a sistematização do perfil dos professores estudados” (p.20). Causa perplexidade notar que o trabalho apresentado nesse estudo da UNESCO separa a construção de um perfil a partir dos dados da identidade profissional dos professores a partir da coleta de informações de cunho individual e social (relacionado às funções docentes), das percepções e opiniões dos professores sobre o seu trabalho. Como pensar a identidade docente sem considerar o que pensam os docentes sobre o próprio trabalho? Ainda sobre o mesmo texto, um aspecto interessante sinaliza questões importantes a serem consideradas, tendo em vista o perfil docente, como os valores sociais gerais envolvendo consumo de drogas, orientação sexual, sexualidade, entre outras questões (UNESCO, 2004, p.177) como também à melhoria de condições salariais.

O documento Metas Educativas (2008) reconhecendo a contradição que enfrentam os docentes diante do novo papel a eles atribuído sem, contudo alterar o seu status profissional, defende que os países iberoamericanos não se esqueçam da agenda pendente do século XX, considerando novas estratégias, para dar conta dos seguintes desafios:

(...) retribuições, tempo de ensino e dedicação; e abordar ao mesmo tempo: novas competências e formas de ensinar, mudanças na formação e no acesso à profissão, desenvolvimento profissional, incentivo e avaliação (p.92).

Para o desenvolvimento profissional docente, segundo o documento, é necessário uma ênfase em processos de avaliação, com a certificação dos professores e a acreditação dos cursos de formação (OEI, 2008, 2011), em colaboração com os países da região de modo a poderem “contar com um professorado com as competências necessárias para influir positivamente no rendimento dos estudantes” (OEI, 2011, p.222). No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação, podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor e o delineamento de como se espera ver sendo formado o professor. A cultura da avaliação pretende acompanhar a formação continuada servindo como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira, aproximando-se muito do que Ball (2004) analisa como cultura da performatividade.

Não deve perder-se de vista que é desejável transcender essa fase para alcançar uma avaliação sistêmica das necessidades de formação dos docentes, que estabeleça metas de desempenho em acordo com etapas formativas específicas ao longo de sua carreira profissional. A definição dessas metas pode realizar-se em termos de critérios de desempenhos alinhados com os objetivos educativos, ou podem formular-se como padrões que descrevam sobre a base de desempenhos reais, a variedade de formas em que um bom docente pode cumprir bem suas tarefas. Um sistema de avaliação de acordo com essa perspectiva deve contar com mecanismos que permitam avaliar tanto a quem se inicia na docência como quem já trabalha nela. A avaliação sistêmica deve estender-se também às instituições responsáveis pela organização dos programas de formação e de inovação educativa, (OEI, 2011, p.233).

Na análise desenvolvida sobre os textos políticos iberoamericanos, é preciso destacar que os discursos produzidos e disseminados pelos documentos apontam para questões que nos indicam o potencial de perfis profissionais nas demandas do que deve fazer ou como deve ser o professor. Não se constituindo, portanto, uma delimitação de perfil docente que seja apontado como regra, embora possam nas demandas enunciadas disputarem a sua concretização em políticas curriculares para a formação de professores em diferentes países no âmbito ibero-americano.

Concluindo

Na perspectiva de Laclau (2005), o discurso engloba todas as ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática social articulatória que constitui e organiza as relações sociais. No discurso, estão presentes significados, sentidos e acordos produzidos em torno de uma questão específica que geram efeitos mais amplos no contexto social, tais como reconhecimento e legitimação. Para o entendimento da produção de políticas como um processo hegemônico, devemos entendê-las como formação discursiva na definição dos termos de um debate político, das agendas e ações priorizadas, assim como as instituições, diretrizes, regras e normas criadas. Analisar a política como discurso implica perceber

as articulações em suas aproximações, diferenças, lutas, consensos e conflitos e as relações de poder instauradas na construção dos sujeitos. No caso das políticas de currículo, podemos afirmar que as múltiplas articulações representam os consensos conflituosos capazes de estabelecer quem tem o direito de falar e de produzir sentidos para as políticas. Por isso, para Mouffe (2005), o consenso é sempre conflituoso, provisório e parcial, uma vez que sua existência não está separada das tensões presentes nas articulações estabelecidas em dado momento.

Partindo dessas considerações sobre as políticas curriculares como políticas discursivas, entendo que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS, 2009). A defesa do perfil profissional docente é atribuída em torno da necessidade de um projeto que possa pretende produzir a qualidade da educação fortalecendo a relação entre desempenho docente e dos alunos ou da educação, ideia essa central nas recentes políticas de responsabilização docente que envolvem as avaliações de larga escala.

Os discursos sobre perfil presentes nos textos analisados, destacam como eixos o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, a individualização do processo de formação e sua constante atualização, a centralidade do processo pedagógico no saber-fazer, na prática relacionada ao trabalho, os conceitos de produtividade e de eficácia, favorecem a constituição de um modelo de formação que direciona o exercício do magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (MACEDO, 2002, LYOTARD, 2002, DIAS, 2004).

O foco da avaliação baseada em desempenho refere-se à atuação, remetendo mais ao conhecimento da experiência, da prática ou o “saber-fazer”. Lembro ainda que a profissionalização do professor parte da suposição de que existe um modelo de experiências e objetivos gerais que deve ser avaliado. Desse modo, a avaliação atende à padronização das competências e dos testes que pretendem avaliar a prática do trabalho docente. Como os exames são individuais e servem também como patamar de orientação da carreira e dos salários, utiliza-se o resultado para o estabelecimento de vantagens (gratificações, bônus, etc.) que diferencie os professores em relação ao desempenho obtido na avaliação nacional. Predomina dessa forma a diferenciação dos sujeitos no desempenho de seu trabalho com a consequente valorização na sua remuneração, criando um ambiente de competição entre os professores. Contudo, os mesmos textos de forma ambivalente ressaltam a diferença identitária do magistério e a contingência que marca a profissão docente cotidianamente. Tal acentuação da avaliação como processo de profissionalização que pretende forjar novos perfis docentes, acaba por acarretar maior tensão ao magistério gerando comportamentos embasados pela competição, eficiência e subjetividade a partir das repercussões na busca por atingir metas propostas por essas avaliações. A intensificação da responsabilização do professor pelo resultado do desempenho dos alunos, aspecto destacado no que vem a ser o perfil do professor, pode comprometer o ambiente de trabalho, levando o professor a experimentar uma falta de significado pessoal em suas atividades e, de acordo com os estudos de Ball (2004), gerando indiferença e inatividade.

Destacamos a preocupação com a possibilidade de projeção de um suposto perfil/identidade docente nos discursos veiculados nos textos políticos analisados, que pode vir a fortalecer uma ideia de um padrão único curricular, comprometendo uma proposta que defende a pluralidade de projetos de formação. A

padronização delimita um estilo para “ser professor”, uniformiza, empobrece o âmbito plural no sentido ontológico do ser pessoa. Propostas de perfil profissional baseadas em desenvolvimento comportamental, muitas vezes a partir dos modelos de avaliação de competência, partem de um padrão de bom professor, segundo os comportamentos traçados como bons, corretos ou eficientes. A formação profissional dessa maneira desloca-se da perspectiva cultural, política, humana e social para atender aos interesses do mercado de trabalho, fato que minimizará a riqueza da formação docente para os futuros professores e para os que serão formados por eles.

Contudo, a perspectiva defendida neste trabalho de uma produção política que implica a atuação de sujeitos e grupos em torno de demandas curriculares para a formação de professores como um processo complexo que exige negociação nos aponta para disputa de projetos que possam repensar os processos de identificação profissional para além das perspectivas de perfil docente que vem sendo apresentado nos textos políticos analisados. Como os discursos das políticas não são homogêneos, podemos acreditar que a mudança é possível, concordando com Lopes (2004) que a política não é uma estrutura absoluta. As diferentes posições dos sujeitos podem permitir a pluralidade de ideias e a justificativa da necessidade de identidades que preserve a diferença em detrimento da homogeneização e não apenas um perfil docente. Acreditamos não ser possível determinar o que é importante o professor saber ou qual o “modelo” de identidade ele deve possuir, esses parâmetros são questionáveis e não se sustentam por si mesmos. Há espaços para que os professores lutem pela formação que pretendem estabelecendo os parâmetros para a constituição de suas identidades docentes, constantemente e coletivamente ressignificadas sobre o que vem a ser um “bom” professor.

Referências

- ANTONIADES, Andreas. (2003). Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global society*, vol. 17, n. 1, pp. 21-38.
- BALL, Stephen J. (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- BALL, Stephen J.. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137.
- BALL, Stephen. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. Taylor & Francis. vol. 18, nº 2, pp.215-228.
- BALL, Stephen. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez.. Disponível no site: [www. scielo.br](http://www.scielo.br)
- BALL, Stephen. & BOWE, Richard. (1998). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. vol. 1, nº 2, abril pp.105-131.
- BERNSTEIN, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- DELORS, Jacques (org.). (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.

- DIAS, Rosanne Evangelista. (2009). *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, 248p.
- CRAVEIRO, Clarissa Bastos & DIAS, Rosanne Evangelista. (2011). Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: LOPES, Alice C., Dias, Rosanne E. e Abreu, Rozana G. de. (org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet. pp.185-204.
- DIAS, Rosanne Evangelista. (2006). *Profissionalização docente e a cultura da performatividade*. (CDRom) Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, abril, 14 p.
- DIAS, Rosanne E. & LÓPEZ, Silvia B. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, pp. 53-66, Jul./Dez..Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006, às 10h.
- FRANGELLA, Rita de Cássia P. & DIAS, Rosanne Evangelista. (2008). Reformas curriculares na formação de professores no Brasil e em Portugal. *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, pp. 93-116.
- LACLAU, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, Ernesto. (2005). *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? (2004). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto. pp. 109-118.
- LYOTARD, Jean-François. (2002). **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MACEDO, Elizabeth. (2000). *Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?* Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 24 a 28 de setembro, 21 p.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. (2002). In: Lopes, A. & Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, p.115-143.
- MOREIRA, Antonio Flávio, LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. F. de. (1998). *Currículo e Profissionalização docente: reflexões*. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ. FE., mimeo. 19 p.
- MOUFFE, Chantal. (1996). *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva.
- MOUFFE, Chantal. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, 25, p. 11-23, nov. Disponível em www.scielo.br
- OEI. *MIRADAS*. (2008). Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana.
- OEI. *METAS EDUCATIVAS 2021*. (2011). Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. com Fundación Santillana.
- SINISCALCO, M. T. (2003). *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

UNESCO. (2004). *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna.

A construção social da educação física e a emergência dos referenciais curriculares no Brasil: implicações para o trabalho docente

Franciele Roos da Silva Ilha, Álvaro Moreira Hypolito

A Educação Física desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem sofrido inúmeras alterações quanto a sua função e seus encaminhamentos didáticos e curriculares. Tais alterações resultam dos condicionantes históricos, políticos e sociais de cada época. Darido e Neto (2011) indicam quatro concepções de Educação Física desenvolvidas antes da criação das novas abordagens pedagógicas para a disciplina: higienismo, militarismo, esportivismo e recreacionismo. As duas primeiras concepções viam na Educação Física apenas um meio para atingir seus objetivos na sociedade, a terceira ligada ao transferência mecânica do esporte de rendimento para a escola, enquanto que a última concebiam-na como atividade livre. Entretanto, a partir da década de setenta começaram a surgir movimentos de críticas às estas perspectivas e às práticas docentes desenvolvidas na Educação Física escolar nelas fundamentadas. Esses movimentos resultaram em diversas produções bibliográficas e publicações científicas, as quais propuseram diferentes abordagens/teorias/perspectivas de ensino para reorientar a prática pedagógica da disciplina no âmbito escolar. Com objetivos semelhantes, no final da década de 1990 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, e com o intuito de complementar e contextualizar o currículo e as práticas docentes nas realidades regionais, alguns estados brasileiros - como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul - após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999), tem lançado referenciais teórico-metodológicos para fundamentar o desenvolvimento das disciplinas no currículo escolar. No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O conjunto destes referenciais tem suscitado debates no campo educacional e conseqüentemente na Educação Física, com favoráveis e contrários a tais propostas. Dentre as discussões, tem tido destaque as repercussões das orientações nacionais e regionais para o trabalho docente, as quais tem sido timidamente feitas na Educação Física, principalmente com um olhar mais crítico e pós-crítico. Sendo assim, este estudo aborda o tema da construção social da Educação Física e a emergência dos referenciais curriculares no Brasil e suas implicações no trabalho docente. A abordagem caracteriza-se como qualitativa, em que se realiza um diálogo teórico com autores que discutem o tema na educação de modo geral (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009; VIEIRA, 2004) e com pesquisadores da área de Educação Física, os quais trazem contribuições e justificativas específicas da área (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; DARIDO et al.; 2001; SOUZA, VAGO, 1999).

Palavras-chave: Educação Física; Orientações Curriculares; Trabalho Docente.

Considerações iniciais

A Educação Física desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem sofrido inúmeras alterações quanto a sua função e seus encaminhamentos didáticos e curriculares. Tais alterações resultam dos condicionantes históricos, políticos e sociais de cada época.

Assim como existem as teorias educacionais, em que se definem diferentes concepções de educação, homem, sociedade, o campo da Educação Física também construiu diferentes modos de compreender a Educação Física e suas relações com a sociedade, a educação, a escola, o professor, o aluno.

Neste sentido, Darido e Neto (2011) indicam quatro concepções de Educação Física desenvolvidas antes da criação das novas abordagens pedagógicas para a disciplina: higienismo, militarismo, esportivismo e recreacionismo. As duas primeiras concepções viam na Educação Física apenas um meio para atingir seus objetivos na sociedade, a terceira ligada ao transferências mecânica do esporte de rendimento para a escola, enquanto que a última concebiam-na como atividade livre.

Entretanto, a partir da década de setenta começaram a surgir movimentos de críticas às estas perspectivas e às práticas docentes desenvolvidas na Educação Física escolar nelas fundamentadas. Esses movimentos resultaram em diversas produções bibliográficas e publicações científicas, as quais propuseram diferentes abordagens/teorias/perspectivas de ensino para reorientar a prática pedagógica da disciplina no âmbito escolar.

Com objetivos semelhantes, no final da década de 1990 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e com o intuito de complementar e contextualizar o currículo e as práticas docentes nas realidades regionais, alguns estados brasileiros - como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul - após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999), tem lançado referenciais teórico-metodológicos para fundamentar o desenvolvimento das disciplinas no currículo escolar.

No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O conjunto destes referenciais tem suscitado debates no campo educacional e conseqüentemente na Educação Física, com favoráveis e contrários a tais propostas. Dentre as discussões, tem tido destaque as repercussões das orientações nacionais e regionais para o trabalho docente, as quais timidamente tem sido feitas na Educação Física, principalmente com um olhar mais crítico e pós-crítico.

Sendo assim, este estudo aborda o tema da construção social da Educação Física e a emergência dos referenciais curriculares no Brasil e suas implicações no trabalho docente. A abordagem caracteriza-se como qualitativa, em que se realiza um diálogo teórico com autores que discutem o tema na educação de modo geral (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009; VIEIRA, 2004) e com pesquisadores da área de Educação Física, os quais trazem contribuições e justificativas específicas da área (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; DARIDO et al.; 2001; SOUZA, VAGO, 1999).

Teorias, abordagens e concepções de Educação Física

Nas primeiras práticas escolares de Educação Física, o higienismo foi à concepção dominante, voltada à promoção de hábitos de higiene e saúde e valorização do aprimoramento físico e moral por meio dos exercícios.

O militarismo, uma outra concepção de Educação Física, surgiu com a influência da Instituição Militar e teve a preocupação de trabalhar para a formação de uma população apta para a guerra. Havia a seleção dos aptos e a exclusão dos inaptos fisicamente.

A perspectiva esportivista de Educação Física teve o seu início com o sucesso da seleção brasileira em três copas do mundo de futebol próximas, influenciando a definição dos conteúdos da disciplina na escola. Os esportes coletivos se hegemonizaram nas práticas curriculares e o futebol tornou-se a prática corporal mais presentes nas aulas de Educação Física. Este período teve em destaque na área, a seleção dos mais habilidosos, a preocupação com o rendimento e os fins justificando os meios.

O recreacionismo também ganhou espaço nas aulas de Educação Física, como uma concepção que caracteriza-se por aulas livres, onde os alunos escolhem as atividades e o professor assume o papel de espectador, atuando no alcance dos materiais e na marcação do tempo.

Os movimentos de crítica às concepções até então desenvolvidas na Educação Física surgem a partir da década de 1980 e emergem novas perspectivas para o seu ensino, influenciando os campos do currículo e da didática.

Desde então, a Educação Física abrange um conjunto de perspectivas, concepções, abordagens, metodologias, teorias, pedagogias para o seu ensino¹⁰³, fornecendo aos professores e acadêmicos uma variedade de referenciais para subsidiarem sua prática docente, bem como para a elaboração dos planos curriculares e de ensino. No entanto, nem todas as perspectivas elaboradas especialmente para o ensino de Educação Física podem ser consideradas críticas, a maioria delas cumpre a função essencialmente de apresentar uma abordagem que ultrapasse o mero saber fazer.

As teorias pedagógicas da Educação Física podem ser classificadas em propositivas e não-propositivas. As teorias pedagógicas propositivas indicam métodos didáticos para o ensino, enquanto as não-propositivas não fazem menções nesta direção. As teorias propositivas ainda se dividem em sistematizadas e não sistematizadas, sendo que a sistematização se refere à consideração dos diferentes níveis escolares e a consequente diferenciação metodológica. As abordagens fenomenológica, sociológica e cultural compõem o quadro das teorias não-propositivas. As pedagogias propositivas não-sistematizadas compõem-se pelas abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, concepção de aulas abertas a experiências, abordagem a partir da referência do lazer, crítico-emancipatória e abordagem plural. Já as teorias propositivas sistematizadas caracterizam-se pelas abordagens aptidão física/saúde e crítico-superadora, que fazem referências curriculares diferenciadas para os Ensinos Fundamental e Médio (CORRÊA, MORO, 2004).

A abordagem desenvolvimentista tem como principais expoentes no Brasil os trabalhos de Tani *et al.* e a obra mais representativa deste modelo é a *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI ET AL., 1988). Esta concepção tem o intuito de estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida as crianças dos quatro aos quatorze anos de idade. O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora, e em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para as aulas de Educação Física.

A proposta construtivista-interacionista tem como principal referência o professor João Batista Freire, com a obra *Educação de corpo inteiro*, publicado em 1989. Esta abordagem é uma opção metodológica que segue

¹⁰³ Essas entendidas aqui com o mesmo sentido.

orientações teóricas de Piaget e Vygotsky, os quais segundo Freire (1989) consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo.

A concepção aberta de ensino da Educação Física tem nos trabalhos de Hildebrandt e Langing (1986) seu principal aporte teórico, essa proposta entende que o ensino está orientado para ideais de objetivos prioritários, que também são caracterizados como objetivos de educação e de formação.

A abordagem a partir da referência do lazer indica a prática pedagógica da Educação Física voltada ao lazer, na valorização das potencialidades educativas do mesmo, contribuindo com transformações na ordem social (CORRÊA, MORO, 2004).

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal autor Kunz (1998) e a obra *Transformação didática do esporte*. Esta obra sugere que o trabalho pedagógico siga o desenvolvimento de três competências: objetiva, social e comunicativa. O que significa: o aluno assimila conhecimentos e informações sobre a cultura corporal de movimento; entende as relações socioculturais onde vivem; e, sabe entender a comunicação do outro e se comunicar, tanto pelo se movimentar, como pela linguagem verbal. O que vem enfatizar a importância social da Educação Física escolar, principalmente na formação de competências para a adaptação ou resistência às relações que fazem parte do senso comum da sociedade em que vivemos.

A abordagem plural é reconhecida nos trabalhos de Daólio (1996). O autor propõe uma Educação Física Plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação, ou seja, A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos.

A abordagem aptidão física/saúde incorpora e renova para as aulas de Educação Física o enfoque no aspecto físico, no entanto, utilizado de uma forma mais consciente, em que o professor ensina ao aluno o porquê deste ou daquele exercício, qual sua importância para o seu desenvolvimento físico e para sua saúde (DARIDO, 2003).

A abordagem crítico-superadora ficou conhecida principalmente através da obra *Metodologia do ensino da Educação Física* do Coletivo de Autores (1992). A proposta tem como ponto de partida a vivência histórica dos alunos expressa nos conteúdos da sua cultura. Nessa perspectiva, o Esporte como tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico.

Orientações curriculares para a Educação Física

No Campo de Orientações Oficiais da Educação Física, *lócus* nacional, pode-se dizer que se encontram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes parâmetros constituem-se em documentos com orientações curriculares para todas as disciplinas do currículo escolar e seus respectivos níveis de ensino, organizados em ciclos de aprendizagem.

Os PCN foram elaborados e publicados anualmente a partir de 1997. Neste ano difundiu-se o documento referente aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), atualmente relativos ao 1º até 5º ano

(BRASIL, 1997). No ano seguinte, foram publicados os PCN para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), atualmente 6º ao 9º ano (BRASIL, 1998). E, em 1999 foram divulgados os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Estes documentos propõem a organização do currículo, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Apresentam ainda, os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, sejam eles: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo.

A sistematização dos PCN influencia ou pode influenciar no currículo escrito das instituições escolares, de forma que o currículo em ação é que indicará o que realmente está sendo ensinado. A partir deste pressuposto, poder-se-ia constatar, que os professores de todas as disciplinas possuem autonomia pedagógica no desenvolvimento curricular, já que eles são os maiores articuladores do currículo em ação. Contudo, diferentes pesquisadores (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009) dedicados ao estudo das repercussões das políticas e reformas educativas no currículo, na gestão e no trabalho docente acreditam que este documento representa uma forma de regulação e controle, restringindo a autonomia destes elementos-chave da educação (currículo, gestão e trabalho docente).

Nesta perspectiva, os PCN são considerados uma forma de padronizar os currículos das escolas de todo o país. Considerando que tal documento apresenta o rol de conteúdos “sugeridos” para o ensino, ao mesmo tempo ele serve como parâmetro para as avaliações externas, de modo que, ao desconsiderar o que é proposto nos PCN, os docentes podem afastar-se dos conhecimentos pelos quais seus alunos serão avaliados. Isto pode ocasionar o fracasso dos alunos nos exames e tal fato será de responsabilidade do professor, impedindo que os índices bem sucedidos de aprovação sirvam de atração de investimentos financeiros dos organismos internacionais.

Com esta lógica estabelecida, desencadeia-se um processo de sedução docente, diante das precárias condições que geralmente permeiam o seu trabalho. Com a falta de tempo para estudo, planejamento e reflexão os PCN apresentam-se para os professores como a solução dos principais dilemas e dificuldades relacionados à docência, apontando ideias inovadoras, fundamentação teórico-prática, sugestão de atividades, a sistematização que estava faltando..., pois eles foram pensados pelos “melhores de cada área de conhecimento” e constituem “o melhor e mais avançado subsídio pedagógico já elaborado” (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p.119). Por conta disto, muitos docentes tem buscado fundamentação nos PCN para a organização curricular e sistematização didática, estabelecendo, segundo os autores, uma parceria entre governo e docentes em prol das exigências do mercado.

Tal parceria, provavelmente tem se intensificado mais entre docentes de algumas áreas específicas, ou seja, a repercussão mais incisiva na escola deste controle do trabalho docente, fruto da padronização curricular previsto nos PCN se dá no campo curricular do português e da matemática no ensino fundamental - devido às avaliações nacionais (Prova e Provinha Brasil) que utilizam os conteúdos propostos nos PCN como parâmetro para avaliar os alunos, e no currículo do ensino médio - com exceção das disciplinas de Educação Física e Educação Artística, que não são requeridas em exames pré-vestibulares – o documento de modo geral vem causando polêmica.

Por outro lado, esta não inserção de determinados componentes curriculares nos exames tem colaborado para se deixar ainda mais de lado disciplinas desvalorizadas historicamente e culturalmente na hierarquia dos saberes escolares.

Especialmente no processo de trabalho destes professores, “o controle [...] sobre seu processo de trabalho fica seriamente afetado, restando-lhe uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo” e, “ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, ‘quase-manual’, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido pelo lado de fora da escola” (VIEIRA, 2004, p.81-82).

Com relação à Educação Física, pode-se dizer que a regulação e o controle – quando existente - do que é ensinado nesta disciplina na escola não vem sendo desencadeado pelos PCN. Ou seja, os PCN podem ser eficientes para padronizar o currículo, mas nas disciplinas inclusas nos sistemas de avaliação externa. Na Educação Física, os sistemas de ensino, as escolas ou os próprios professores é quem geralmente decidem sobre sua utilização ou não, pois tem uma certa autonomia neste sentido.

Ainda que a Educação Artística e a Educação Física não sejam alvo de tais avaliações existe uma acirrada discussão sobre o assunto no campo desta última, com argumentações relativas à especificidade da área, nem por isso, desmerecedoras de análise.

Em torno dos PCN para a Educação Física, há professores e pesquisadores favoráveis e contrários as suas orientações. Darido et al. (2001) poderia representar o quadro dos favoráveis, pois mesmo que abordem as críticas formuladas aos documentos aos PCN, no estudo que trata da proposta de Educação Física para os terceiro e quarto ciclos nos Parâmetros Curriculares, enfatizam principalmente as contribuições deste documento para a Educação Física. Os autores entendem que as críticas feitas aos PCN em sua maioria (e não são muitas) foram feitas a partir do primeiro documento, que não tinha a área de Educação Física em um volume específico. Afirmam, portanto, que o documento contribui principalmente ao apontar o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Sinalizam ainda, a importância da reflexão e discussão dos PCN pelos professores, no contexto de suas escolas, de modo que tal proposta não sirva de modelo a ser seguido, o que nem seria possível, segundo os autores. Por fim, constatam que as políticas educativas não favorecem o trabalho pedagógico a partir dos PCN, e os mesmos constituem-se como uma política isolada, sem respaldo nas escolas e esferas de poder.

No quadro dos opositores aos PCN, pode-se considerar Souza e Vago (1999), ao sustentarem a ideia de que este documento apresenta orientações didáticas insuficientes para o ensino da educação física, o que pode suscitar práticas corporais não condizentes com os propósitos educativos e pedagógicos da escola. Mesmo sendo considerada uma área de conhecimento do currículo escolar, inserida e articulada ao projeto pedagógico da instituição, a educação física pode ser desenvolvida como forma de clube esportivo, por exemplo, já que não se tem aspectos claramente definidos. Argumenta-se também, que o documento não traz novidades para área, uma vez que muitas abordagens de ensino da educação física já teriam pontuado até melhor os pontos nele apresentados. E que inclusive, o documento se mostra incoerente ao aglutinar diferentes abordagens e suas concepções conflitantes. Tais posicionamentos possuem argumentações relevantes, mas são necessárias investigações mais consistentes sobre o tema.

No intuito de complementar e contextualizar o currículo nas realidades regionais, alguns estados brasileiros - como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul - após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

tem lançado referenciais teórico-metodológicos para fundamentar o desenvolvimento das disciplinas no currículo escolar.

No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O objetivo é o mesmo dos PCN, isto é, servir como subsídio na intervenção profissional docente, ou melhor, de fundamentação aos professores das diferentes disciplinas na elaboração dos seus planejamentos e de suas práticas de ensino. Um aspecto bastante visível que difere os dois documentos refere-se ao detalhamento, pois nas Lições do Rio Grande há uma preocupação em explicitar conteúdos e atividades, por exemplo.

Mesmo sendo considerado um bom subsídio para o planejamento das aulas de Educação Física (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011), muitas escolas e professores não utilizam mais o material, porque o documento constituiu-se como uma proposta de governo e com as eleições de 2010, houve troca de governador e mudança de partido político partidário, deixando a proposta sem rumo definido.

Diante dos aspectos tratados, pode-se dizer que as orientações oficiais para o currículo brasileiro não tem a mesma repercussão no trabalho de docentes de Educação Física, como tem para professores de disciplinas solicitadas em exames nacionais. Isso não quer dizer que os PCN não influenciem de alguma forma as práticas curriculares e docentes nesta área de conhecimento escolar. O estudo realizado por Gramorelli e Neira (2009) que se propuseram a identificar as possíveis apropriações dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física pelos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, é um exemplo disso. Os autores constatam que as concepções dos professores se aproximam das proposições contidas no documento oficial, mesmo que nenhuma alusão lhe tenha sido feita.

As “novas” abordagens para o ensino da Educação Física e os próprios PCN, salvo suas peculiaridades, visam, em última instância, transformar a aula de deste componente curricular em um espaço de aprendizagem em que o professor não assuma a função de “robô” a ser imitado, de técnico ou de um sujeito apático e sem atuação pedagógica, mas que o docente possa construir uma didática que desenvolva conhecimentos importantes para a vida social, educacional e pessoal dos alunos na especificidade da disciplina.

É inegável não reconhecer a relevância da produção bibliográfica da Educação Física Escolar para o avanço para a área, ao imprimir um novo significado para este componente curricular da/na escola básica, desvinculando o trabalho do professor a didáticas restritas à prática do fazer por fazer. Para tanto, é preciso examinar como estas abordagens/PCN estão influenciando as concepções dos professores de Educação Física na produção curricular da disciplina, e colaborando para qualificar o ensino em direção a aprendizagens de conhecimentos da cultura corporal de movimento. Conhecimentos culturais, cognitivos, afetivos, motores, físicos, psicossociais e políticos.

Contudo, Caparroz e Bracht (2007) pontuam uma questão importante a este respeito: os professores não devem pautar o trabalho única e exclusivamente pelas abordagens de ensino da Educação Física, por modelos ideais ou por receitas universais, mas, ao contrário, podem fazer das referências teóricas peças chave que ajudem na reflexão da ação pedagógica, do trabalho docente. O trabalho docente exige criatividade, flexibilidade nas ações. É da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão

do que se idealiza que se materializa a vida possível. Este possível depende das ferramentas que temos, tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e aquilo que ela nos apresenta e nos impõe.

Em vez de concluir, questionar

O objetivo deste trabalho não foi discutir o tema da emergência dos referenciais curriculares para a Educação Física como algo dado, definido, mas apontar alguns elementos que marcaram a história do campo e problematizar propostas de currículo para as escolas brasileiras.

No processo de construção social da educação física, concepções como o higienismo e o militarismo nortearam as práticas docentes; houve a criação de diferentes abordagens para o ensino da mesma; elaboraram-se parâmetros curriculares nacionais e até regionais para subsidiar o currículo e a didática do ensino e de certa forma homogeneizar as suas práticas. Mas diante desta trajetória da educação física escolar, cabe perguntar: Como vem sendo desenvolvidas as práticas da educação física nas escolas brasileiras nos diferentes níveis de ensino? Qual a fundamentação que os docentes utilizam em seus planejamentos de ensino/curriculares? Quais conteúdos são desenvolvidos nas aulas? Faz sentido um currículo mínimo para as disciplinas escolares?

Algumas destas perguntas vem sendo respondidas por pesquisadores que investigam a educação física na escola e muitas pesquisas indicam que as suas práticas na escola tem se mostrado pouco fundamentadas teoricamente, pouco sistematizadas didaticamente e muito próximas a perspectivas esportivistas e recreacionistas.

Com frequência, os estudos constataam a invariabilidade de conteúdos e metodologias de ensino nas aulas de Educação Física na escola, geralmente voltadas ao ensino dos esportes numa abordagem indiferenciada das práticas esportivas de alto nível, na grande maioria futebol para os meninos e voleibol para as meninas. Os conteúdos escolhidos são muito limitados diante da multiplicidade que envolve as manifestações da cultura corporal de movimento, os enfoques são dados ao saber fazer e as formas de ensinar incoerentes com os objetivos da instituição educacional. Corrêa e Moro (2004) verificam que os planos de ensino descritos pelos participantes da sua pesquisa não apresentam muita diferenciação para o trabalho com as diferentes séries/anos.

Considerando esta flexibilidade que paira sobre o campo e o fato de que muitos professores de Educação Física não partilhem dos mesmos ideais e objetivos para o trabalho com esta disciplina na escola, as práticas curriculares apresentam uma disparidade significativa, mesmo quando realizada na mesma escola por diferentes professores. Por outro lado, a exemplo de outras disciplinas, com forte regulação curricular através de provas nacionais com os alunos, o currículo pode se apresentar mais sistematizado, mas outros problemas também habitam estas práticas.

Nesta direção, um currículo básico – diferente dos PCN, que são alvo de muitas críticas de curriculistas e pesquisadores da Educação Física – poderia auxiliar o trabalho docente e nortear as práticas curriculares da área. Um currículo que não estivesse fundamentando conhecimentos para avaliações externas. Um currículo regional, em que cada escola, cada professor elaborasse as práticas curriculares de suas

disciplinas tendo nele o eixo base, não um limite fixo. Um currículo que prevê avaliações construídas pelos próprios professores que o colocam em ação.

Referências

- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo, Cortez, 1992.
- CORRÊA; MORO. Educação física: reflexão e ação curricular. 2004.
- DAÓLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.
- DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.1-24.
- DARIDO, S.C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Koogan Editora, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.
- DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade/ FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A M; FIDALGO, N L. R (orgs)- Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4. ed., Campinas, SP: Scipione, 1997.
- GARMORELLI, L.C; NEIRA, M.G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, outubro/dezembro de 2009.
- HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA. O referencial curricular da educação física do estado do rio grande do sul: uma análise qualitativa de conteúdo. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologia. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SOUSA, E. S., VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Presença Pedagógica, v.5, n.26, 1999.
- TANI, G. ET AL. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- VIEIRA, Jarbas Santos. Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

Pedagogia/parfor: oportunidade para avançar no estudo da relação formação-profissionalização

Maria Angélica Rodrigues Martins, Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹⁰⁴

Resumo

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), a exigência de que todos os professores da educação básica disponham de formação para a docência em nível superior deu origem a políticas diversas, entre elas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a assegurar a formação exigida na LDBEN para professores que atuam na rede pública (Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009). O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial que permitiu a instituições de educação superior, públicas e privadas credenciadas, o oferecimento de cursos de licenciatura gratuitos para professores em exercício em redes públicas. Em uma universidade, confessional e comunitária, um curso de Pedagogia, instalado nesses moldes, no segundo semestre de 2010, com a duração de oito semestres, vem sendo acompanhado por projeto de pesquisa chancelado pelo Observatório de Educação/CAPES. O objetivo central da pesquisa consiste em investigar as implicações do curso de Pedagogia/PARFOR na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para a Universidade, para as Escolas e seus professores. Este texto apresenta uma síntese dos resultados gerados nas duas primeiras fases do trabalho de campo desenvolvido que contextualizou o curso, traçou um perfil dos sujeitos ingressantes, os professores-estudantes, e integrou as representações sociais identificadas em três dimensões complementares: identitária, pedagógica e política. Especificamente, a comunicação relatará os procedimentos e resultados de estudo exploratório em andamento, orientado pela ideia de avaliação formativa introduzida por Scriven (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004), para acompanhamento do curso. Tal avaliação focaliza o percurso formativo vencido até o momento, ou seja, no currículo realizado (GIMENO SACRISTÁN, 2000). A avaliação dá-se referenciada pela relação que os professores-estudantes estabelecem entre o percurso vencido e sua prática pedagógica nas escolas em que atuam. Procura-se identificar as necessidades de formação e da prática, na ótica destes professores-estudantes, tomando-se como ponto de partida o currículo realizado. Com o estudo, foram reunidos elementos para: conhecer a percepção dos professores-estudantes a respeito do trabalho que desenvolvem e do que poderiam estar desenvolvendo a partir da formação no curso; destacar as diferenças que identificam entre o que é previsto na formação e o que precisariam para enfrentar os desafios do cotidiano. Trata-se de um exercício de avaliação formativa do currículo do curso, de cunho qualitativo, constante de observação da rotina de trabalho na escola e de estudo na universidade de três professores-estudantes, com perfil assemelhado ao do grupo, e entrevistas semiestruturadas pautadas pelos temas formação e práticas cotidianas na escola. Com elementos indicadores das implicações da formação nas práticas será possível completar uma avaliação de acompanhamento do curso, com procedimentos e instrumentos que envolvam os demais estudantes e os docentes do curso.

¹⁰⁴ Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Palavras-chave: Política de formação de professores – avaliação formativa – currículo

Introdução

A exigência de que todos os professores da educação básica disponham de formação para a docência em nível superior, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), deu origem a políticas diversas. Foram desenvolvidos, entre outros, os programas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Formação de Professores em Exercício – Proformação; Proinfantil; Pró-Licenciatura; Universidade para Todos; Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação; Consolidação das Licenciaturas – ProDocência; Apoio à Educação Especial (Brasil, 2005, p. 38).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma dessas iniciativas. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) visa a assegurar a formação exigida na LDBEN para professores que atuam na rede pública (Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009) (Brasil, 2009).

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial que permitiu a instituições de educação superior, públicas e privadas credenciadas, o oferecimento de cursos de licenciatura gratuitos para professores em exercício em redes públicas. Em uma universidade, confessional e comunitária, um curso de Pedagogia, instalado nesses moldes, no segundo semestre de 2010, com a duração de oito semestres, vem sendo acompanhado por projeto de pesquisa chancelado pelo Observatório de Educação/Capes.

O objetivo central do projeto consiste em investigar as implicações do curso de Pedagogia/Parfor na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para a Universidade, para as Escolas e seus professores.

A pesquisa ocorre paralelamente ao desenvolvimento do curso e prioriza seus estudantes. Até o momento, seu trabalho de campo passou por três etapas: 1ª. aplicação de um questionário composto por questões de evocação, questões fechadas e abertas, incluindo uma caracterização dos sujeitos; 2ª. um grupo focal centrado na (re)constituição da identidade profissional desses sujeitos, dada sua situação de professores estudantes; 3ª. entrevistas de aprofundamento a respeito do mesmo tema. A quarta etapa prevê acompanhamento de estudantes professores nas escolas em que atuam

Este texto traz os passos iniciais da quarta fase da pesquisa, um estudo exploratório que procura definir procedimentos e instrumentos com vistas a uma avaliação do curso em perspectiva formativa (Rodrigues, 1993; Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004; Afonso, 2005).

A intenção de realizar o estudo preparatório à avaliação do curso, especificamente do currículo realizado (Gimeno Sacristán, 2000; Pacheco, 2005) na percepção dos estudantes, deve-se à condição *sui generis* desse grupo: a simultaneidade de papéis desempenhados, de estudantes e de professores com experiência docente anterior ao ingresso no curso de Pedagogia. Tal fato oferece oportunidade de analisar a contribuição do curso ao desenvolvimento da profissionalidade docente (Gimeno Sacristán, 1995; Abdalla, 2006) dada a possibilidade desses alunos compararem seu ontem como docentes, com o seu hoje e projetarem seu amanhã, apoiando-se em sua experiência pessoal e na adquirida em suas redes de ensino.

Questões de profissionalização e profissionalidade, por relacionarem conhecimento e ação, formação e prática, ou formação e trabalho docente estão implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001) e no Projeto Pedagógico do Curso (Unisantos, 2012) onde constam, entre outros, como objetivos do curso

formar profissionais autônomos, em condições de construir, refletir e avaliar sua prática pedagógica, assim como teorizar a experiência adquirida; estabelecer integração entre a teoria e a prática docente, por meio de disciplinas que dialogam entre si, a partir de uma visão interdisciplinar e transversal dos conteúdos, e com as situações reais do processo ensino-aprendizagem.

Nesta exploração, adotamos uma perspectiva prática e emancipatória (Gimeno Sacristán, 1995, 2000; Pacheco 2005), dado o apoio que oferece à análise da dinâmica e interrelação das práticas e culturas embutidas no movimento de (re)constituição identitária com ampliação e aprofundamento da profissionalidade a ela subjacente, sem desconsiderar as políticas envolvidas e por seu destaque no garimpo de espaços de atuação dos sujeitos.

Acreditamos, dessa forma, contribuir para a investigação a respeito das implicações do Parfor na formação desse grupo e em sua constituição identitária enquanto educadores profissionais, cientes de seus valores, conhecimentos, saberes, de seu saber-fazer e de suas possibilidades de atuação em ambientes eivados de práticas pré-existentes, às vezes, refratários à mudança e à inovação.

A exposição divide-se em cinco partes: 1. breve relato dos resultados das fases anteriores da pesquisa maior; 2. esclarecimentos a respeito de avaliação formativa e de currículo; 3. instrumentos e procedimentos adotados na exploração realizada, os dados colhidos em campo e sua análise; 4. reflexão a respeito de profissionalidade e profissionalização e 5. propostas para a avaliação formativa do currículo do curso que envolverá os responsáveis pela pesquisa, os professores, os estudantes e seu gestor/coordenador.

Resultados das fases anteriores da pesquisa

A primeira fase da pesquisa ocorreu no início de 2012 e contou com 43 (quarenta e três) professores-alunos do curso de Pedagogia-Parfor, que atuam como professores em região metropolitana. A maior parte dos professores-alunos (69,8%), sujeitos da pesquisa, atua na educação infantil, em creches e pré-escolas, e vive momentos de intensa transição em função das políticas educacionais decorrentes da atual LDBEN, que incluiu a educação infantil na educação escolar básica, com pré-escolas e creches. Até então, muitas das instituições públicas que atendiam crianças dessa faixa etária, especialmente creches, encontravam-se sob a responsabilidade da assistência social.

A faixa etária do grupo varia entre 24 e 41 anos ou mais, com 35 (81,4%) alunos apresentando idades entre 31 a 41 anos ou mais. Somente dois pertencem ao gênero masculino. Dos consultados, 11 (25,6%) residem no município sede da região metropolitana, onde se encontra a Universidade, mas apenas três (7%) declaram trabalhar nesse município. O ônibus é o meio de transporte utilizado por 34 (79,1%) estudantes. Quanto ao número de horas trabalhadas por semana, seis (14%) declararam 40 horas e 25 (58,1%), 30 horas.

O questionário, aplicado na primeira fase, continha além de questões de caracterização, termos de evocação e texto projetivo. A segunda e terceira fases do trabalho de campo contou com um grupo focal do

qual participaram oito sujeitos e quatro entrevistas. O material colhido nas três etapas foi construído em torno de quatro eixos: necessidades e expectativas dos professores estudantes em relação à Pedagogia Parfor; razões e motivações que os levaram a ingressar no Programa; aspectos do curso que os sujeitos consideraram significativos (ou não) para sua formação; problemas e desafios profissionais.

Os resultados obtidos até o momento, reunidos em uma síntese provisória, foram agrupados em três dimensões: relações político-normativas; relações institucionais e relações identitárias. Quanto às relações político-normativas, os dados apontam para falta de compreensão de sistemas e redes de ensino a respeito do regime de colaboração com outras instâncias e níveis, especialmente no que respeita à implementação do Parfor.

As relações institucionais agrupam 'práticas institucionais' (Gimeno Sacristán, 1995, p. 69) relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, práticas de cunho organizativo próprias das escolas e práticas didáticas, no contexto de formação e de trabalho.

No contexto de formação os alunos revelam satisfação com as práticas institucionais, organizacionais e didáticas e destacam como momentos relevantes à aprendizagem profissional as trocas de experiência em sala de aula, as visitas a museus e exposições, os estudos de caso, os portfólios, os fóruns de discussão em ambiente virtual de aprendizagem, a redação de diários de bordo e crônicas pedagógicas postadas em blog.

No contexto de trabalho, confirmam-se os mal estares e conflitos anunciados desde a primeira etapa do trabalho: o modo como são geridas algumas escolas ou redes de ensino, as condições de trabalho em termos de espaços, materiais, número de crianças por professor; dificuldades com plano de carreira. Quanto às práticas didáticas, mudanças positivas são apontadas na condução das aulas, na rotina das estratégias de ensino e na capacidade de proposição. Em resumo, os resultados parciais apontam um movimento de confronto-acomodação entre as atuais posições e disposições, quanto ao esforço de construir o "posto" e a necessidade de se moldar a ele.

As relações identitárias dizem respeito ao processo de (re)constituição identitária dos professores estudantes enquanto processo transacional (Dubar, 1997). As trajetórias de vida descritas nas entrevistas e grupo focal indicam a pertença do grupo à profissão docente em dois sentidos: a valorização e realização profissional que lhes são proporcionadas pelo curso de Pedagogia Parfor e a percepção de um melhor desempenho e responsabilização quanto a seu trabalho.

Os próximos passos ou etapas da pesquisa indicados por esses resultados passam pelas considerações de que "a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas: o 'crescimento' profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos" (Gimeno Sacristán, 1995, p. 76). Dessa forma, foi proposta a quarta etapa da pesquisa voltada ao acompanhamento de professores estudantes do curso nas escolas em que atuam e de voltar a estender a pesquisa ao grupo todo com uma avaliação formativa do curso precedida por um estudo exploratório que envolvesse observação de estudantes na escola e entrevistas.

Avaliação formativa e currículo

A avaliação formativa do currículo realizado pelos estudantes no curso Pedagogia Parfor foi pensada como instrumento de autoconhecimento, como ferramenta para a ampliação e aprofundamento do espectro de ação dos envolvidos no e com o curso.

Em seu sentido mais comum, a avaliação conduz a uma opinião fundamentada do que algo é de certo modo. Pode ou não levar a uma decisão. A avaliação traz um juízo de valor a respeito de algo, sendo comparativa por natureza. No entanto, muitos enfoques tendem mais à compreensão que ao juízo (House, 1997). E este é nosso propósito.

À avaliação formativa em educação cumpre oferecer informações avaliativas úteis à equipe ou aos responsáveis pela avaliação, durante a implementação do ensino, da aprendizagem, do currículo, de plano institucional e / ou de política educacional. Na avaliação formativa, o público é formado pelo responsável ou responsáveis pela avaliação: gestores, professores, técnicos/especialistas. Sua finalidade consiste em subsidiar decisões que levem ao aperfeiçoamento ou desenvolvimento do objeto ou processo avaliado (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004). Sendo presidida por uma lógica de ação, a avaliação formativa não se detém ante desigualdades e dificuldades (Perrenoud, 1999) tais como as apontadas pelos sujeitos nos passos anteriores da pesquisa.

A avaliação formativa assenta-se no princípio da comunidade como instância reguladora e campo privilegiado do conhecimento emancipação, entendido como trajetória que leva o indivíduo de um estado de ignorância a um estado de saber designado por solidariedade, processo sempre inacabado de capacitação para a reciprocidade por meio da construção de sujeitos que a exercitem (Afonso, 2005). Neste estudo, a comunidade equivale ao público a que se destina a avaliação: gestor e professores do curso, pesquisadores e os estudantes.

Aqui, a função atribuída à avaliação formativa consiste em salientar os espaços de autonomia, de criação e/ou intervenção existentes nas escolas tal como se apresentam e aprofundar, examinar, debater as possibilidades de ação oferecidas pelo curso de Pedagogia Parfor. Saul (1988) realizou e propôs a avaliação emancipatória de cursos concebendo-a "como processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação"(p. 64).

No estudo exploratório preparamos a avaliação de parcela do curso: o currículo vencido até o momento, conforme percebido pelos estudantes. Em tradição filiada à "perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão, define-se o currículo como um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano de sua realização no seio de uma estrutura organizacional" (Pacheco, 2005, p. 35).

O curso de Pedagogia Parfor é presencial, com duração de oito semestres letivos, tem seu currículo organizado principalmente em disciplinas e contempla atividades de cunho integrado em projetos no estágio, em um componente intitulado atividades complementares e de trabalho de conclusão de curso (Unisantos, 2012).

Rodrigues (1993), assumindo a natureza polissêmica do conceito de currículo, ratifica a ideia de que o currículo em suas diversas fases, desde a concepção (planejamento, projeto e desenvolvimento) até sua realização nas salas de aula e à sua avaliação, envolve um conjunto de fenômenos educativos situados

desde o nível nacional e provincial (para nós, estadual) até o nível de realização , ou seja, o nível de ação direta ou de ensino-aprendizagem, passando pelo nível do estabelecimento/instituição escolar.

Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como construção resultante do cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e interrelacionados. Intitula esse modelo de níveis ou fases de objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. Trata-se do: currículo prescrito; do currículo apresentado aos professores; do currículo moldado pelos professores; do currículo em ação; do currículo realizado e do currículo avaliado.

A avaliação pretendida focaliza o currículo realizado entendido

Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais se presta atenção porque são considerados "rendimentos" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem na aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc (Gimeno Sacristán, 2000, p. 106).

O currículo realizado ou experiencial (Goodlad, 1979, apud Pacheco, 2005, p. 56) diz respeito aos efeitos complexos (cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros) produzidos em alunos e professores. Ele expressa os resultados da interação didática e traduz o currículo vivenciado por alunos, professores e demais envolvidos com ele (Gimeno Sacristán, 2000; Pacheco, 2005).

Devido à situação de professores e estudantes, os efeitos sobre o ambiente social, em especial, o profissional, chama a atenção pois se trata de provocar a avaliação formativa do curso de Pedagogia, considerando o fato de os estudantes terem ingressado no curso como professores em suas respectivas redes e níveis de ensino e sinalizarem para ganhos e desafios percebidos em sua nova condição traduzida como de ampliação e aprofundamento de sua profissionalidade.

Os instrumentos e procedimentos adotados na exploração realizada, os dados colhidos e sua análise

Uma pesquisa exploratória consiste em um estudo preliminar cujo maior propósito é tornar familiar um determinado objeto a fim de que o estudo ou pesquisa maior possa ser concebida com maior compreensão e precisão (Severino, 2007). No caso, a pesquisa ou empreendimento de nível imediatamente superior trata da avaliação formativa do currículo do curso tal como internalizado por seus alunos.

À vista dos resultados parciais da pesquisa e de seu objetivo maior - investigar as implicações do curso de Pedagogia/Parfor na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas - partiu-se para a etapa de acompanhamento *in loco* de estudantes com vistas à extensão da pesquisa a todo ou quase todo o grupo de estudantes, neste momento, por meio da avaliação do currículo do curso.

Foram visitadas duas escolas de educação infantil situadas em municípios diferentes com observação das três professoras com as respectivas turmas de alunos e breve entrevista com gestoras das escolas (uma diretora e uma coordenadora pedagógica).

Os registros trazem a organização física da sala de aula, dos materiais disponíveis e a atuação das professoras estudantes. A Escola 1 atende alunos desde os quatro meses até os seis anos e conta com 758 alunos matriculados, distribuídos em período parcial e integral. A Escola 2, com 80 alunos, atende crianças de quatro a seis anos, da mesma forma. As duas escolas mantêm rotinas semelhantes, com horários bem definidos para atividades, descanso e refeições. A Escola 1 recebe cronograma mensal com sugestões de atividades didáticas diárias, distribuídas em dois períodos. As duas classes observadas dispõem de televisão, aparelhos de som e vídeo, vitrões largos e cortinas, mobiliário conservado e adequado aos alunos.

Na Escola 1, as duas professoras observadas dividiam com outras três uma turma de berçário com 39 crianças com um a dois anos presentes, das 50 matriculadas, e duas outras atendentes/professoras para banho. Por iniciativa delas, as crianças foram reunidas em cinco grupos, sob a responsabilidade de cada uma, embora todas olhem todas as crianças e, formalmente, não exista tal divisão. As tarefas de alimentação todas servem todos e se dividem para recolher pratos e servi-los. Nessa sala, durante as observações, não vimos brinquedos ou jogos infantis.

A Escola 2, com 80 alunos divididos em quatro turmas, a professora ocupa o cargo de professora adjunta e auxilia escolas que funcionam em período integral. Quando observada, substituiu falta de outra professora e desenvolveu atividade em torno do tema a casa, com música, dobradura, desenho e pintura, além de conversa com cada aluno a respeito de sua produção. Na sala, há cantinho de leitura e de brinquedos utilizados livremente pelos alunos a partir de sugestão da professora observada.

Das observações, foi possível depreender que há iniciativas das professoras em termos de organização da sala, de materiais e preparo de atividades. Nota-se que, entre as atividades didáticas de rotina, de alimentação, repouso e higiene, há tempos ou momentos não preenchidos por atividades estimuladoras ou orientadas de qualquer natureza. As lacunas na ocupação do tempo para atividades diversas, coletivas ou individualizadas, parecem elevar as rotinas ao patamar de eixo em torno do qual gira a educação escolar oferecida.

As entrevistas com as gestoras giraram em torno das características das escolas e da situação funcional das professoras observadas. Perguntadas se sentiam diferença na atuação das estudantes limitaram-se a ligar a dificuldade de responder adequadamente à questão devido à situação funcional e turmas atendidas por elas. Gestora da Escola 1 afirmou não perceber mudanças na atuação das professoras, uma vez que existe uma rotina que é cumprida por elas e que, outras professoras, embora sem educação superior "são tão boas quanto elas" e que quem atende berçário "não está em sala de aula".

As entrevistas com as professoras foram concebidas a partir das observações realizadas e com os objetivos de: a) identificar as necessidades de formação e da prática, na ótica de professores-estudantes, tomando-se como ponto de partida o currículo realizado; b) conhecer a percepção dos professores-estudantes a respeito do trabalho que desenvolvem e do que poderiam estar desenvolvendo a partir da formação no curso; c) destacar as diferenças que identificam entre o que é previsto na formação e o que precisariam para enfrentar os desafios do cotidiano.

As entrevistas semi-estruturadas giraram em torno de três dimensões: 1. identificação dos sujeitos; 2. o que realizam e o que poderiam realizar a partir da formação no curso de Pedagogia; 3. destaque das diferenças identificadas entre o que é previsto na formação e o que precisariam para enfrentar os desafios do cotidiano.

Nas entrevistas, confirmou-se o apontado anteriormente a respeito da recepção por colegas e gestores escolares do professor nascente/emergente do curso de Pedagogia Parfor, com afirmações de colegas como: "Não venha com Piaget, aqui temos Pinochet". As relações interpessoais destacadas na fase inicial da pesquisa aparecem nas entrevistas em situações como a seguinte. Questionadas a respeito do aproveitamento do tempo para atividades de cunho educativo mais explícito nos intervalos de atividades rotineiras, as duas entrevistadas foram unânimes em responder que não fazem mais para não entrar em atrito ou provocar desconforto na relação com colegas e superiores: uma por ter assumido recentemente o cargo e outra por dividir com mais colegas a responsabilidade por uma turma de berçário. Parece existir um (re)conhecimento de espaço de ação e percepção de constrangimento para tanto.

Profissionalidade e profissionalização na docência

O trânsito entre o contexto de formação e o de trabalho permitiu evidenciar ganhos e desafios enfrentados pelo grupo investigado. Esses ganhos e desafios declarados assemelham-se aos de professores iniciantes que chegam às escolas carregados de entusiasmo e ideais logo reprimidos ou anulados pela dura realidade que encontram tanto na recepção de colegas como da instituição e do sistema escolar. Tal fato tem chamado a atenção de pesquisadores ao apoio a ingressantes no magistério e a iniciativas de redes públicas no sentido de criarem programas de apoio a eles (Gatti, Barretto, André, 2011).

A simultaneidade de vivências e os resultados parciais representam oportunidade para investigar as relações formação - profissionalização com a vantagem de acompanhamento da formação e de seus reflexos na prática docente, entendida em sentido amplo.

Devido ao posicionamento quanto à defesa da possibilidade de intervenção do professor em contextos práticos diversos e preexistentes, adotamos como principal referência para a avaliação formativa do currículo realizado pelos professores estudantes ponderações relativas à profissionalidade e profissionalização docente baseadas em Gimeno Sacristán (1995) no texto *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*, que sintetiza os avanços investigativos da época e sinaliza desenvolvimentos futuros a respeito de formação e trabalho docente, conhecimento profissional dos professores, saberes e sua relação com a prática em sentido amplo.

A ideia expressa por ele de que "o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes" (p. 74) sinaliza a esperança de entendimento e quiçá colocação em perspectiva mais favorável os ganhos e os desafios que têm sido arrolados pelos sujeitos da pesquisa.

Ao definir o professor como um gestor de dilemas (p. 87), o autor chama a atenção para o caráter intelectual e moral do ensino e das opções valorativas que acompanham as decisões de quem ensina. "O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa" (p. 76).

Ao explicitar as relações entre conhecimento e ação, define esquemas práticos e estratégicos. Os práticos referem-se a rotinas orientadas para a prática, como organizar tempos e espaços em sala de aula, solucionar conflitos entre alunos. Encontram-se enraizados na cultura e tornam os professores parecidos, apesar de manterem matizes pessoais.

Os esquemas estratégicos transcendem as situações concretas, implicam um 'saber como' completado por um 'saber porquê'. Para entender a articulação teoria-prática a partir da prática afirma que alguns esquemas estratégicos são mais gerais e contêm outros menos gerais. Eles não estão necessariamente ligados a campos do conhecimento formal ou estruturas de valores explícitos. Esquemas práticos e estratégicos podem ter autonomia funcional, mas tornam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem sem as contribuições da filosofia, da ética e da ciência.

*Dos esquemas estratégicos é possível inferir a **qualidade profissional** como produto da capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo esse edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade. O seu conteúdo é formado pelas ideias e pelos recursos práticos, mas consiste essencialmente na capacidade formal de relacionar os diferentes níveis do edifício (p. 83) (grifo nosso).*

A proposta de Gimeno Sacristán apóia-se na ideia de que a prática educativa dá-se como atividade geradora de cultura intelectual em paralelo com sua existência, como ocorre com outras práticas sociais e profissões, e a "a prática não se reduz às ações dos professores" (1995, p. 68), não se limita ao domínio metodológico e ao espaço escolar, pois "a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes"(p. 68). Tais práticas situam-se em contextos variados, incluídos uns nos outros, como se fossem bonecas russas. Trata-se de uma profissionalidade dividida em um sistema de práticas educativas aninhadas (p. 69).

A *prática educativa em sentido antropológico* encontra-se nas culturas dos grupos de origem e convivência dos professores, apresenta um componente autobiográfico que afeta professores e demais envolvidos com e na educação escolar. O grupo de professores estudantes em estudo têm tido suas trajetórias de vida pessoal e profissional valorizadas na pesquisa, corroborando o componente autobiográfico.

Por suas características, as *práticas institucionais* classificam, a partir de pressupostos da sociologia das profissões, a profissão docente como uma semiprofissão, devido à sua dependência de coordenadas políticas e administrativas próprias dos sistemas educacionais e devido às condições do posto de trabalho. Tais características foram detalhadas na seção anterior e indicaram os ganhos e desafios percebidos pelos sujeitos.

As *práticas concorrentes*, embora não estritamente pedagógicas, influenciam diretamente a atividade técnica dos professores quanto, por exemplo, ao desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das escolas e salas de aula, e regulado pela administração o que gera materiais, diretrizes, às vezes, mais influentes que os professores. A supervisão escolar e práticas de controle dos professores exercidas nas escolas e o grau de intervenção das políticas educacionais nos processos pedagógicos encontram-se nesse mesmo rol de influências concorrentes. Elas foram pouco exploradas nas etapas anteriores da pesquisa,

mas o acompanhamento do trabalho dos sujeitos nas escolas poderá fornecer informações a respeito da força dessas práticas.

A profissionalidade docente refere-se ao "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor", apesar de, do ponto de vista sociológico, a docência ser considerada uma semiprofissão quando comparada às profissões liberais clássicas (p. 65). A profissionalidade manifesta-se por meio de funções como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc. A ideia de profissionalidade docente encontra-se em permanente construção (p. 65).

A compreensão do profissionalismo docente implica sua relação com todos os contextos da prática educativa. O professor modela a prática, considerando que ela é uma intersecção de diferentes contextos. A conduta profissional do docente pode realizar-se como simples adaptação aos contextos preestabelecidos ou, e este é nosso foco, pode assumir uma perspectiva crítica, com coragem, empenho de seu pensamento e de sua capacidade para pôr em prática decisões estratégicas inteligentes de intervenção nos contextos (p. 74).

O exposto acerca do universo de práticas envolvidas na profissionalidade docente e dos esquemas passíveis de trazer qualidade profissional a elas servirá como referência orientadora dos procedimentos e instrumentos da avaliação formativa pretendida.

Propostas para a avaliação formativa do currículo vivenciado no curso

A finalidade do proposto a seguir consiste na oferta de informações e reflexões úteis aos propósitos do Parfor e do curso de Pedagogia, tanto como aos professores, gestor, pesquisadores e estudantes. Os resultados das fases anteriores da pesquisa, as práticas relatadas pelos sujeitos entrevistados e as observadas indicam áreas a reforçar e a discutir no âmbito do curso. A avaliação formativa, trabalhada coletiva e construtivamente, proporciona conhecimento que revertem em benefício dos públicos envolvidos, empoderando-os.

A perspectiva prática emancipatória a respeito da profissionalidade docente e do currículo admite as restrições ou limites à ação, mas aponta e possibilita a exploração de espaços ao exercício da qualidade profissional, desde que se conceba o professor como um profissional que pode e utiliza seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes, ciente do caráter intelectual e ético de suas decisões.

O caminho para proceder a uma avaliação formativa do currículo realizado ou vivenciado pelos professores e estudantes pode ser construído com passos iniciados pelo convite ao gestor, aos docentes e estudantes para compartilharem dessa iniciativa. Negociadas as condições de participação, o sentido de uma avaliação formativa e seu objetivo de empoderamento ou fortalecimento dos envolvidos, apresenta-se e discute-se os resultados parciais da pesquisa, assim como os pressupostos que a orientaram, com destaque à qualidade profissional e profissionalidade.

Como se trata de estender o processo avaliativo a todo o grupo de estudantes ou à sua maior parte, propomos a elaboração de instrumento(s) semelhante(s) a questionário(s) e/ou entrevistas, com questões fechadas e abertas, de cunho dilemático, projetivo, de evocação e/ou outro que ensejem a captação de

valores e conhecimentos orientadores ou fundantes de esquemas estratégicos e práticos convergentes aos objetivos do curso e do Parfor. Gestor do curso e professores devem participar desse momento com os pesquisadores.

O enfoque prático permite considerar indicadores de qualidade para o ensino fundamental (Brasil, 2004) e para a educação infantil (Brasil,2009), no que tange à atuação docente, para a composição de instrumento(s) de avaliação. Pode ajudar a exemplificar como equilibrar e manter vivos e comunicantes os diferentes níveis das práticas, a capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais e mostrar a possibilidade de integração de esquemas estratégicos e práticos, uma vez que documentos dessa natureza apresentam-se, às vezes, propositadamente ambíguos, permitindo interpretações variadas dentro de certos limites.

Dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), na Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens, por exemplo, constam itens passíveis de inspirar questões como as acima citadas a respeito da construção da autonomia das crianças, cuidado de si, expressão por meio de diferentes linguagens, relacionamento com o ambiente natural e social, entre outros. Na avaliação pretendida, o recurso a documentos oficiais aproxima ou concretiza o trânsito do professor estudante e de seus formadores por diferentes práticas, de modo convergente a um conhecimento mais próximo do que é cobrado dos estudantes como professores em redes públicas e do que é considerado salutar como esquemas práticos.

A construção do(s) instrumento(s) de avaliação é considerada parte da avaliação pretendida por possibilitar um retorno ou feedback aos formadores, à gestão do curso e mesmo os pesquisadores responsáveis por ela, dadas as idas e vindas com leituras, discussões e decisões. O estudo piloto ou pré-teste com o material construído e as providências para sua(s) aplicação(ões) configuram-se também como momentos de aprendizagem aos envolvidos.

Aplicado(s) o(s) instrumento(s), os pesquisadores deverão proceder à compilação e organização do material de forma que os resultados possam ser objeto de análise por todos: estudantes, professores, gestor e pesquisadores. O uso dos resultados e das análises poderão ser distintos dados os interesses dos grupos ou de seus usuários. O importante ou imprescindível para todos reside na sua contribuição para ampliar e aprofundar a profissionalidade docente e a qualidade profissional dos professores estudantes, fazendo valer o investimento feito.

Considerações

No texto pretendemos evidenciar como a situação *sui generis* dos estudantes professores do curso de Pedagogia Parfor cria oportunidade de investigar as relações formação-profissionalização. Apoiamo-nos em projeto de pesquisa que acompanha o curso, apresentamos seus resultados parciais e, iniciando a quarta etapa do projeto, relatamos estudo exploratório realizado com vistas a uma avaliação formativa do currículo vivenciado por seus alunos.

As noções de currículo e avaliação formativa, em perspectiva prática e emancipatória, os resultados das etapas anteriores, sua ratificação e complementação por meio das observações e entrevistas conduziram à definição ou seleção do referencial orientador da avaliação. As reflexões de Gimeno Sacristán (1995) a

respeito da profissionalidade docente como uma profissionalidade dividida em práticas aninhadas, a respeito das relações entre conhecimento e ação e a descrição do professor como gestor de dilemas apresentaram-se como respostas à necessidade de ratificação e aprofundamento dos ganhos apontados pelos estudantes Parfor e como um sinalizador para a ação em contextos e situações por eles consideradas desafiadoras.

A avaliação formativa orientada por esse referencial e assentada no currículo vivenciado pelos estudantes prevê envolvimento dos segmentos componentes do curso e dos pesquisadores, com construção coletiva de instrumento(s) e decisões sobre encaminhamentos. Com ela, espera-se fortalecer os estudantes, seus formadores, o gestor do curso e espera-se fazer os pesquisadores avançarem no esclarecimento das implicações da Pedagogia Parfor na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para o curso de graduação e seus professores, para os estudantes e as escolas em que atuam.

Referências bibliográficas

Abdalla, Maria de Fátima (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.

Abdalla, Maria de Fátima B.; Martins, Maria Angélica R. & SILVA, Ariane F. L. (2012). Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia o Parfor. Educação & Linguagem, 15 (25), 83-103.

Afonso, Almerindo Janela (2005). Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC.

Brasil (2004). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Unicef. Ação Educativa. Indicadores de qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa. Retirado em Abril 25, 2013 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf

Brasil (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Fracasso escolar no Brasil. Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília/DF: MEC.

Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF.

Brasil (2009). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.

- Brasil (2010). Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento - 2010. Retirado em Dezembro 8, 2012 de http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf .
- Dubar, Claude (1997). A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto (Pt): Porto
- Franco, Maria Laura P. Barbosa (1997). Avaliação de cursos. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.) Avaliação de currículos e programas. Brasília: Universidade de Brasília.
- Gatti, Bernadete A.; Barreto, Elba S. S. & André, Marli E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado de arte. Brasília: Unesco.
- Gimeno Sacristán, José (2000). O currículo. Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, José (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- Houaiss, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles (2009) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Objetiva: Rio de Janeiro
- House, Ernest R. (1997). Evaluación, ética e poder. 2.ed. Morata (ES): Madrid
- Pacheco, José Augusto (2005). Estudos curriculare. Ppara a compreensão crítica da educação. Porto (Pt): Porto,
- Perrenoud, Philippe (1999). Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, Pedro (1993). Avaliação curricular. In: Estrela, Albano & Nóvoa, António. Avaliações em Educação: novas perspectivas. Porto (Pt): Porto.
- Saul, Ana Maria(1988). Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- Severino, Antônio Joaquim (2007) Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.
- Unisantos (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Católica de Santos, Santos, Brasil.
- Whorten, Blaine R, & Sanders, James R, & Fitzpatrick, Jody L. (2004). Avaliação de programas. Concepções e práticas. São Paulo: Gente.

A atitude interventiva do educador de infância e o seu impacto na participação da criança

Joana Freitas Luísa¹⁰⁵, Sofia Andrade¹⁰⁶, Paula Santos¹⁰⁷

Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2011.

Resumo

Tendo por base dois estudos de caso realizados em jardins-de-infância portugueses, pretende-se refletir como se pode avaliar a qualidade dos contextos educativos e da intervenção educativa do educador de infância, de modo a garantir uma participação democrática e processos de ensino e aprendizagem qualitativamente adequados, isto é, próximos dos interesses e necessidades das crianças.

No que diz respeito às opções metodológicas adotadas nesta investigação, salientam-se particularmente a observação participante e o registo contínuo de notas de campo.

Em ambas as salas, focalizadas nesta investigação, observaram-se, escutaram-se e registaram-se as vozes das crianças relativamente às suas experiências do quotidiano, assim como também, as interações que se iam estabelecendo nos diversos tempos da rotina educativa. Procurou-se compreender se a participação das crianças era valorizada e de que modo é que as crianças participavam (ou não) no seu quotidiano educativo.

A análise dos dados realizou-se através da técnica de análise de conteúdo. Selecionaram-se interações de diversos tempos da rotina de cada um dos contextos estudados e procurou-se, a partir da análise dessas mesmas interações, identificar atitudes do educador promotoras (ou não) de participação e o seu impacto nas vivências da criança.

Os resultados desta investigação evidenciaram que quando a criança se sentia parte integrante do quotidiano educativo e participava do mesmo, mais facilmente se envolvia consigo própria, com os outros, com os objetos, com o mundo; evidenciava bem-estar e motivação para aprender, colaborar e partilhar individual e coletivamente na vida do grupo. A escuta ativa, o questionamento, a sensibilidade, o encorajamento de um diálogo continuado e a crença nas competências e habilidades da criança para desenvolver *agência* evidenciaram-se, ainda, alicerces fundamentais para as vivências em participação e para a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem.

¹⁰⁵ Educadora de Infância, Doutoranda do Curso de Doutoramento “Didática e Formação – Ramo da Avaliação”, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/45914/2008), Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, joanafreitas@ua.pt

¹⁰⁶ Educadora de Infância, Doutoranda do Curso de Doutoramento “Didática e Formação – ramo do Desenvolvimento Curricular”, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/71246/2010), Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, siandrade@ua.pt

¹⁰⁷ Professora Auxiliar, Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, psantos@ua.pt

Palavras-Chave: Qualidade Educativa; Educação Pré-Escolar; Intervenção Educativa; Participação da Criança.

Introdução

Procura-se com esta investigação compreender como se pode avaliar a qualidade dos contextos educativos e a intervenção do educador de infância de modo a promover a participação da criança. Para tal entendimento, procedeu-se à realização de dois estudos de caso em dois jardins-de-infância da zona centro do país (Portugal). Analisaram-se as interações dos educadores de infância e das crianças nos seus respetivos ambientes educativos, de modo a averiguar que lugar ocupava cada interveniente no contexto e que participação protagonizava no mesmo. Através do estudo procurou-se entender em que medida as oportunidades de ação proporcionadas pelos educadores eram encorajadoras da participação da criança e desencadeavam processos de bem-estar emocional e implicação.

A atitude experiencial do educador de infância (Portugal; Laevers, 2010) evidenciou-se fundamental para a promoção do bem-estar emocional (BEE) e da implicação (I) – variáveis processuais reveladoras da experiência interna da criança.

Ferramentas diversas são referenciadas enquanto essenciais para que o educador de infância ausculte a voz da criança e tome consciência das oportunidades de participação que lhe oferece. A observação, a escuta, a compreensão, o questionamento, a documentação e a atribuição de significados são lembrados enquanto utensílios fundamentais a exercitar no quotidiano educativo.

Atitude Experiencial

Uma atitude experiencial exige disponibilidade interna do educador e significa estar-se atento ao vivido da criança, isto é, à sua experiência interna, às suas necessidades e interesses, e ao seu nível atual de desenvolvimento, num contínuo exercício de observação empática e escuta ativa, individual e coletiva. Esta atitude experiencial pode ser esclarecida através do *esquema do templo*, que de seguida se apresenta:

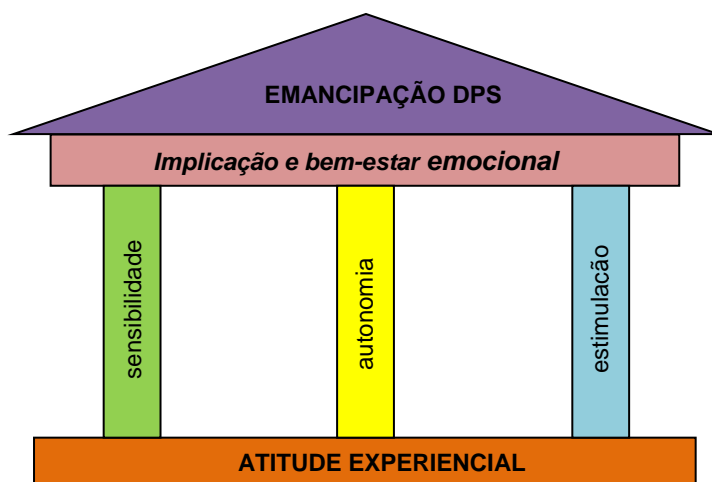


Figura 1- Esquema do Templo (Portugal e Laevers; 2010, p. 15)

A atitude experiencial expressa três dimensões: a *sensibilidade* (modo como o educador responde às necessidades emocionais das crianças, numa relação autêntica e profunda), a *autonomia* (forma como o educador respeita o trabalho, ideias e julgamentos da criança; como lhe confere liberdade para a escolha da atividade, e dos processos e modo de condução da mesma; inclui o espaço e tempo que lhe oferece para participar na criação de regras, negociações e acordos) e a *estimulação* (modo como o educador estimula/encoraja/impulsiona a criança em torno da exploração de novos e diversificados materiais e atividades; as oportunidades que oferece à criança para sentir-se fascinada com a descoberta que faz de si e da realidade que a circunda).

Portugal e Laevers (2010) salientam a importância do educador focalizar a sua intervenção no vivido da criança. O educador deve ter a capacidade de ver a *realidade* da prática educativa do ponto de vista da criança, colocar-se na perspetiva da criança (todo o potencial, sentimentos, perceções, emoções...) e atuar com sensibilidade, analisando os indicadores de bem-estar emocional (BEE) e de implicação (I).

Como indicadores de BEE, podem destacar-se a abertura e recetividade da criança para uma determinada atividade, a flexibilidade, a autoconfiança e a autoestima quando confrontada com novos desafios, a assertividade, a vitalidade e a energia, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo própria e com o meio envolvente, físico e social (*idem*). Como indicadores de implicação, podem referir-se a forte motivação da criança na atividade, a sua intensa atividade mental, o interesse, a persistência, a precisão, a elevada concentração, a abertura aos estímulos, o intenso fluxo de energia e satisfação plena, a complexidade e a criatividade, o fascínio e o envolvimento natural nas atividades (*idem*).

Uma atitude experiencial baseada na sensibilidade, na autonomia e na estimulação é, assim, princípio-chave para se avaliar a participação da criança. A emancipação e a participação da criança são afinal, duas faces da mesma moeda, componentes indissociáveis quando se pensa a qualidade em educação de infância.

É importante que o educador exerça uma atitude experiencial que se materialize, isto é, que incorpore uma *postura interventiva* sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança, tal como referem Portugal e Laevers (2010). Esta postura interventiva deve, igualmente, ter uma dimensão de suporte e acompanhamento da criança, de modo a garantir o seu bem-estar emocional – estar em paz consigo própria, ligada aos outros e ao mundo por processos comunicacionais plenos, saudáveis, bem-sucedidos – e implicação, que garante a ocorrência de aprendizagem de nível profundo (Portugal; Laevers, 2010).

Participação da Criança

É importante que o educador se consciencialize das oportunidades de participação que pode dar à criança no quotidiano educativo. Neste enquadramento, existem instrumentos de apoio que o educador pode utilizar para garantir a participação da criança: a observação, a escuta, o questionamento, a documentação e a atribuição de significados.

a) Observação

É cada vez mais fundamental, num mundo plural e culturalmente diverso, conhecer cada criança, partir daquilo que ela já sabe, considerar os seus contextos e pessoas de referência e ser suporte para o desenvolvimento das suas potencialidades. A observação ajuda a traçar este percurso de conhecimento da criança e de planeamento da intervenção educativa. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.25), a observação “é a própria base do planeamento e da avaliação” e, através dela, é possível conhecer as suas necessidades, interesses e dificuldades.

b) Escuta

A observação envolve escuta ativa (Azevedo, 2009), isto é, uma escuta que “requer uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente” (p. 10). Uma escuta que procura “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (p. 11). Mediante uma escuta prolongada, o educador pode compreender os significados que a criança atribui ao mundo, e interpretar o processo de construção de conhecimento que ela própria vai experienciando. A escuta pode ser entendida como um modo de participação da criança no contexto, na medida em que, quando a criança é escutada, é-lhe conferida voz. Quando o educador escuta as vozes das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento.

c) Questionamento

Questionar é uma forma de compreender como a criança pensa e atribui significados àquilo que faz. É uma aprendizagem que o educador precisa exercitar diariamente. Ao desenvolver uma atitude baseada no questionamento, o educador tem a oportunidade de acompanhar os processos de concretização do fazer de cada criança. Importa, no entanto, refletir se o educador se sente preparado para interpretar aquilo que a criança quer verdadeiramente dizer, fazer, comunicar.

d) Documentação

Documentar é a ação complexa de “descrever, compreender, interpretar e atribuir sentidos ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 4). É um modo de registar o saber, de garantir a participação de todos no processo educativo e de exercer democracia. É uma maneira de valorizar o saber construído em grupo e/ou individualmente, assim como um meio de incentivar desafios que conduzam a novas construções de conhecimento.

Não há documentação se não existir observação e escuta. Azevedo (2009) refere que documentar implica que o educador se focalize na observação e seja capaz de “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (p. 11). Por outras palavras, importa “dar às crianças a possibilidade de explorar e interpretar o mundo que as cerca e deixá-las assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e por sua construção de conhecimento” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 180).

O processo de documentação é, assim, entendido enquanto uma forma de garantir a participação de todos os intervenientes no quotidiano educativo. Ao documentar-se, evidencia-se “o modo como estamos a

escutar as crianças e a garantir os seus direitos” (p. 7) e toma-se maior consciência do papel e do lugar que cada indivíduo ocupa no processo educativo.

Quando se documenta, colocam-se em diálogo duas culturas que coexistem no contexto educativo: a cultura da criança e a cultura do adulto (Azevedo, 2009). Todos os intervenientes do processo educativo *agenciam* (Gidens, 1961) no contexto educativo enquanto membros participativos de uma comunidade. Quando o educador documenta, torna-se co-construtor da vida das crianças. Questiona a imagem que possui de criança, reflete os discursos que produz, pondera a voz que a criança detém no ambiente educativo. Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003) interpreta a prática com autorreflexividade.

e) Atribuição de significados

O educador precisa de saber atribuir significados àquilo com que se depara. Este processo de atribuição de sentidos não é simples. Compromete-se com a reflexividade que o educador exerce antes, durante e depois da intervenção educativa. Refere Bruner (1996) a este respeito, que aquele que educa deve ser “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (p. 12), isto é, que ajuda na construção de significados. O mesmo autor entende a procura de significados enquanto algo que deve ser interpretado para se tornar verdadeiramente significativo.

Opções metodológicas

Procedeu-se à realização de dois estudos de caso, em contexto de Jardim de Infância, valorizando-se no respetivo desenvolvimento, a abordagem qualitativa ([Gomez; Flores; Jimenéz, 1999](#); [Lessard-Hérbert; Goyette; Boutin, 1994](#); [Oliveira, 2005](#)).

Na recolha dos dados, as técnicas privilegiadas foram a observação participante ([Gomez et al., 1999](#); [Pardal; Lopes, 2011](#)) e o registo contínuo de notas de campo ([Bardin, 2004](#); [Gomez et al., 1999](#)).

A recolha de dados decorreu durante um período de 4 meses em duas salas de atividades (contexto A e contexto B).

Os participantes envolvidos nos estudos foram as crianças (com idades compreendidas entre 3 e 6 anos) e os respetivos educadores de cada um dos contextos estudados.

Para a análise de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo ([Bardin, 2004](#); [Vala, 1990](#)). Procedeu-se à análise das interações estabelecidas pelas crianças e pelos educadores durante os tempos da rotina educativa, nos respetivos contextos.

O conteúdo das interações foi analisado mediante a construção de dois quadros de análise (um para o contexto A e outro para o contexto B). Procedeu-se à identificação das atitudes que o educador evidenciou (promotoras de participação) durante o período de observação. Partindo das atitudes do educador identificadas, realizou-se um mapeamento do impacto que essas atitudes tiveram na participação da criança.

Resultados do estudo

No **contexto A**, as atitudes do educador promotoras de participação mais proeminentes, foram a escuta, o questionamento, a sensibilidade e a receptividade face à escolha da criança. Estas atitudes contribuíram para as tomadas de decisão da criança (embora, por vezes, só depois da aprovação do adulto), para a justificação da escolha e sua iniciativa.

O educador revelou-se disponível para escutar as crianças, apoiá-las na sua expressão individual (tomadas de decisão) e assunção de responsabilidades. Escutou o que as crianças queriam dizer e fazer, as suas necessidades e sentimentos, as suas opiniões/sugestões, os seus gostos e escolhas sobre determinado tema.

Em certos momentos, a escuta desenvolvida pelo educador teve o objetivo (oculto) de impor o ponto de vista do adulto, apesar de também ter sido notória a preocupação de levar a criança a agir de acordo com as suas próprias ideias. Em diversos momentos, foi também evidente as crianças manifestarem uma forte necessidade da aprovação do educador para tomarem decisões.

Ainda de salientar que o questionamento desenvolvido pelo educador teve impacto significativo na participação e na autonomia da criança. O educador recorreu ao questionamento para confirmar, em diversos momentos, algo que a criança pedia (mostrando-se assim sensível aos seus pedidos), para compreender o que as crianças desejavam fazer no contexto educativo, assim como, os processos de realização que desenvolviam.

O educador evidenciou ainda receptividade à participação das crianças na planificação de tarefas. Procurou operacionalizar as ideias das crianças e dar resposta às suas escolhas e sugestões.

No **contexto B**, as atitudes mais observadas foram as de questionamento e de escuta, apesar de também ter sido significativa a presença do encorajamento (mediante apresentação de sugestões às crianças), a promoção do diálogo continuado, a observação, a mediação e a negociação.

No questionamento desenvolvido, o educador apropriou-se de perguntas do tipo “o quê?”, “como?” e “onde?”, essencialmente com o propósito de ajudar as crianças na antecipação do fazer e na reflexão em torno da ação.

O questionamento desenvolvido pelo educador incorporou propósitos específicos: ajudar as crianças, apoiá-las no sentido de definirem a sua planificação (verbalizarem o que queriam fazer, os processos de realização que desejavam adotar e o espaço de aprendizagem da sala que queriam eleger para concretizar os seus planos.

A escuta assumiu-se parte integrante do quotidiano educativo e aconteceu de modo contínuo. Assumiu-se próxima de uma escuta com disponibilidade, preocupada com o conhecimento da criança, com a compreensão das suas escolhas, decisões e pensamentos. Uma escuta ainda auxiliadora da concretização dos propósitos da criança.

Por vezes, a escuta do educador aliou-se à observação, aos reforços positivos/incentivos e ao questionamento desenvolvidos pelo educador. Revelou-se ainda crucial nos momentos de concretização de escolhas e no desenvolvimento de projetos e atividades (momentos do brincar espontâneo da criança).

Assumiu-se igualmente evidente nos momentos de reflexão conjunta (em torno daquilo que se fez, aprendeu, descobriu).

Relativamente ao impacto que as atitudes do educador tiveram na participação da criança, salienta-se que o respetivo questionamento contínuo, alicerçado numa escuta ativa, contribuiu em grande escala para que a criança pensasse sobre si, sobre os outros e sobre as ações que desenvolvia ou queria desenvolver, individual e/ou coletivamente.

Considerações Finais

Este artigo assumiu-se uma oportunidade de sensibilização dos leitores para a importância do desenvolvimento de uma intervenção educativa que inclua a criança como ser participante no quotidiano, alicerçada numa abordagem experiencial, buscando a emancipação do sujeito; uma intervenção que se aproprie de forma consciente e esclarecida de *ferramentas da profissão* enquanto meio de promoção da qualidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

De facto, são amplas as vantagens que uma intervenção educativa baseada na participação da criança traz para os intervenientes do processo educativo – crianças e profissionais. Ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados.

Salienta-se, no entanto, que não se pode falar em participação da criança e em qualidade da intervenção sem se atentar nos aspetos da autovigilância que o educador deve integrar na sua identidade profissional, nem falar de autenticidade se a preocupação do educador se centrar mais nos seus propósitos (e menos nos da criança) relativamente ao planeamento da ação e ao próprio desenvolvimento da ação educativa.

Uma intervenção adequada e de qualidade, à luz de uma atitude experiencial, implicam explorar no quotidiano educativo três conceitos essenciais – atenção, respeito e confiança no valor intrínseco da criança. Desenvolvendo uma intervenção educativa que considere estes princípios, fundamentos da prática, o educador pode garantir a participação da criança, uma vez que a respetiva aplicabilidade resulta em assumir uma abordagem inclusiva em educação, isto é, considerar a criança um agente responsável pelo seu próprio conhecimento e gestor dos seus processos de aprendizagem; e o contexto, o responsável pela oferta de oportunidades de ação capazes de otimizar o desenvolvimento de todas e de cada criança do grupo.

Uma intervenção educativa de qualidade exige refletir sobre qual o espaço que se proporciona à criança para agir e participar no quotidiano educativo de forma plena. Implica, pois, que o educador seja detentor de *knowledge base* (García, 1999); por outras palavras, que possua um conhecimento profissional que inclua o saber pedagógico, o saber-fazer e o porquê fazer.

A qualidade educativa requer portanto que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo, empenho e disponibilidade; por outro, que desenvolva competências de descoberta dos interesses e necessidades das crianças, visando sempre a sua autonomia e participação.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, Ana (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, Tony, & Pascal, Christine (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bruner, Jerome (1996). *Cultura da Educação* (A. Queirós, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Dalberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspetivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomez, Gregorio Rodriguez, Flores, Javier Gil, & Jimenez, Eduardo Garcia (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, Ferré. et al (2005). *Sics (Zico). Well-Being and involvement in care a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Oliveira, Maria Marly de (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Portugal, Gabriela, & Laevers, Ferré (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, Luís, & Lopes, Eugénio (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Vala, Jorge (1990). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Tema 7
Trabalho Docente e Diversidade

Formação docente em EJA: diversidade, silêncio e invisibilidades

Terezinha Oliveira Santos¹⁰⁸

Resumo

Sabe-se que a escola é um espaço de resistência e opressão. Sendo assim, se a escola pública é o lugar destinado à educação das camadas populares, é também o local de empoderamento dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, e da leitura crítica do seu poder institucional em uma sociedade desigual como a nossa. O estudo de cunho etnográfico apresentado nesta tese é o resultado de uma tentativa da sua autora – sob suas identidades de mulher, negra, professora/pesquisadora, a partir de uma experiência pessoal como estudante de doutorado - de interferir no sistema educativo, buscando compreender de que forma uma educação escolar hierarquicamente racializada afeta os processos de alteridade entre professores e alunos, em especial, da Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada em Cajazeiras, periferia de Salvador e cidade mais negra, fora de África. Com esse objetivo, em 2007, formou-se um grupo de estudo contando com a participação de três professoras de Português língua materna, na unidade escolar onde a pesquisadora também leciona, para apresentar e instalar uma proposta de formação docente “em serviço” atenta às necessidades de um olhar mais sensível ao reconhecimento das diferenças sejam elas de “raça”, gênero e linguagem, o que levaria os sujeitos do ensino e da aprendizagem a não só discutirem formas de desigualdade, preconceitos e discriminação como também a apontarem saídas no sentido do enfrentamento das suas condições de existência nesse contexto, direcionadas pela utopia de uma sociedade menos desigual. As interdições estruturais e conjunturais que se interpuseram nessa agência docente são aqui descritas e analisadas com a ajuda de contribuições teóricas em diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Linguística Aplicada, a Teoria Racial Crítica, os Estudos Culturais, a Sociologia, a Sociolinguística, o Feminismo Negro, entre outras que se fizeram pertinentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Agência docente- Multiculturalismo- Alteridades- Empoderamento.

Introdução

Repetir, repetir – até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo.

(Manoel de Barros, Livro das Ignorâncias, 1993, p. 13).

Inspiro-me em Manoel de Barros, poeta brasileiro, natural de Mato Grosso, para retomar reflexões acerca da escolarização tardia buscando compreender, em especial, de que maneira a escola percebe os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as consequências dessa percepção nas práticas de ensino - aprendizagem circulantes na sala de aula, em especial, na disciplina Língua Portuguesa, língua materna. No mestrado, com a dissertação "Configurações identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das

¹⁰⁸ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

", trouxe para o campo da visibilidade as identidades pessoal e profissional da professora-pesquisadora, tornando-me sujeito e objeto da pesquisa, assim como a visibilidade dos educandos(as) através dos seus textos. As reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos tiveram continuidade na tese intitulada "Só agora eu falo alto": reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA", por mim defendida em 2011, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profª Drª América Lúcia Silva César. Este artigo é um recorte desse último trabalho.

As reflexões que trago neste texto podem ser lidas como uma ruptura com as formas canônicas da "egopolítica do conhecimento", quando o enunciado é produzido por um Ego neutro, não situado, que fala não se sabe de onde, porque se supõe universal. O lugar de onde falo não está desvinculado das questões etnoracial e sexual, de gênero e todas essas identidades encontram-se articuladas. A essa perspectiva epistêmica, Mignolo (2000 apud GROSFOGUEL, 2008) denomina de "pensamento crítico de fronteira", explicitado nas palavras do segundo autor, como uma forma que o subalterno encontrou para subsumir/redefinir o projeto eurocêntrico da modernidade, ao trazer para a visibilidade as suas cosmologias e epistemologias em prol de um mundo menos desigual.

1. Educação, verbalismos e interações.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que atende aos princípios constitucionais (Art. 205) que concebem a Educação como

[...] direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que traz no artigo 4, inciso VI, a seguinte prescrição a "oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando"; e no inciso VII, lemos

Oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Além desse aparato jurídico, temos as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, reuniões que a UNESCO organiza a cada dez anos, aproximadamente, desde 1949. A I CONFITEA aconteceu na Dinamarca (1949), depois em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), sendo que a última, a VI CONFITEA¹⁰⁹, ocorreu no Brasil, na cidade de Belém(Pará), em 2009. Vale ressaltar que, a partir daquela reunião em Hamburgo, há uma articulação de fóruns estaduais em todo o território brasileiro, que, sob o nome de ENEJA – Encontro Nacional de Jovens e Adultos, vem dando destaques à EJA na agenda das políticas públicas (PIRES, 2008).

Em Hamburgo, representantes dos Estados-membros da UNESCO, de organizações do sistema da ONU, de ONGs, fundações e instituições, entre outros, se reuniram em torno do objetivo geral, que era o de enfatizar a importância da aprendizagem das pessoas adultas, além de assumir um compromisso

¹⁰⁹ A CONFITEA VI estava agendada para o mês de abril, em Belém-PA, entretanto o surto da gripe H1n1 obrigou as autoridades a adiarem o evento para o mês de dezembro/2009, no mesmo local

internacional neste campo da perspectiva da educação permanente, com o propósito de, segundo Ireland (1999), facilitar a participação de todos no processo de desenvolvimento sustentável; promover uma cultura de paz; favorecer os processos de autodeterminação de homens e mulheres e desenvolver uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

As proposições apresentadas foram sintetizadas em um documento chamado *Declaração de Hamburgo*, que representa, de certo modo, a voz de diferentes regiões do mundo. Daí se firmou um pensamento comum no sentido de que um desenvolvimento justo e sustentável depende da existência de uma sociedade participativa que respeite integralmente os direitos humanos, o que leva a considerar o ser humano como o principal elemento naquela ideia de justiça e sustentabilidade.

Realizada pela primeira vez em um país do hemisfério sul, a CONFINTEA VI teve como tema: "Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos". De acordo com Azevedo(2010), o evento trouxe reforços para uma política pública em construção no Brasil, na área da educação de Jovens e Adultos, uma vez que o país contabiliza 14 milhões de analfabetos e mais de 30 milhões de analfabetos funcionais. Entre os reforços destaca-se a aprovação do "Marco de Ação de Belém", documento que estabelece recomendações e fortalece metas já destacadas por outras agências internacionais, a exemplo da UNESCO. Ressaltou-se, nesse encontro, a Educação como um direito universal e inalienável de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – em qualquer período da vida. Entretanto, a CONFINTEA VI também apontou, como um dos desafios no campo da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de avanços da retórica para a ação, uma vez que, segundo Azevedo(2010), para Irina Bokova, Diretora Geral da Unesco, em sua fala na mensagem de abertura do evento, ainda falta apoio político à aprendizagem de jovens e adultos "... É uma das seis metas mais negligenciadas da Educação para Todos, adotadas pela comunidade internacional em 2000."

O termo Educação para Todos nos faz lembrar de que os desafios do futuro e, por conseguinte, a sobrevivência da humanidade dependem da participação efetiva de homens e mulheres em cada esfera da vida. Na opinião de Ireland (1999, p.172), "[...] uma concepção filosófica e otimista da natureza humana". Entretanto, se essa utopia é o que nos norteia no campo da EJA, os discursos utópicos e as mentiras podem caminhar de mãos dadas, quando as estatísticas socioeconômicas anunciam que, mesmo perfazendo sua trajetória escolar dos 11 anos de ensino, os pobres não serão pessoas com mais oportunidades no mercado de trabalho porque pobres, como nós sabemos, em sua maioria são pardos e negros. Essa interdição é uma brecha para uma leitura do racismo em suas articulações culturais de cor, gênero, desempenho linguístico, estética, questão social, etc.

1.2 uma faixa na fachada...



Figura 1 – Escola Municipal/Paripe – Salvador, Bahia.

Fonte: Arquivo pessoal.

No início do ano ou no começo do segundo semestre letivo, algumas escolas da rede municipal ostentam uma faixa convidando alunos (as) para serem “alguém com mais oportunidades”, através da Educação, no caso a EJA, oferecida por essa rede, sob o nome de SEJA (Segmento da Educação de Jovens e Adultos). Há uma escola perto da minha casa e, certo dia, ao visualizar a referida faixa, entrei no estabelecimento para conhecer seus professores, ou melhor, eu estava querendo conversar com alguém porque, às vezes, sinto a necessidade de falar sobre Educação, trocar ideias, saber de outras inquietações. Apresentei-me, falei do meu momento de pesquisa, das dores e dos prazeres que me envolviam naquele contexto.

Conversa vai, conversa vem, as professoras queixavam-se da ausência de uma formação universitária em suas graduações, no sentido de que precisavam de mais informações para lidar com os alunos adultos. Uma delas dizia que nunca trabalhara com alfabetizando, ensinando-lhes as primeiras letras, sempre gostou de dar aulas aos “mais sabidinhos”, em suas palavras. Contou do seu desespero, quando recebeu em sua sala um jovem de 18 anos que não sabia ler nem escrever e vinha à escola confiante que conseguiria aprender essas habilidades, pois estava com um emprego em vista e só dependia da carteira de motorista. A professora entrou em pânico, pois não sabia o que fazer diante de tamanha responsabilidade. Passou noites com o sono “atrapalhado”, só em imaginar como seria o dia seguinte se o tal aluno aparecesse. Não fora preparada para dar aulas nesse contexto, mas, com o passar dos dias, o aluno “sumiu”, e ela deu graças a Deus por isso.

Segundo Tfouni (2004, p.14) a alfabetização pode ser compreendida como “[...] um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita”, ou pode ser “[...] um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Cabe à escolarização assegurar ao sujeito os objetivos visados pela educação formal no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, entretanto, o contínuo processo de mudança pelo qual passa a sociedade caracteriza a alfabetização como um processo sem fim.

Os níveis ou os graus de alfabetização variam de uma pessoa para outra de acordo com o desempenho dos indivíduos diante dos diversificados tipos de textos, dos mais simples aos mais complexos. De acordo com Soares (2000, p.36):

Há, assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever — que se torna alfabetizada — e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — que se torna letrada — é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever — é analfabeta — ou sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita — é alfabetizada mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Ainda segundo a autora, alguns estudos têm demonstrado que os adultos, ao se tornarem letrados, apresentam mudanças em seu comportamento linguístico, concluindo que o convívio com a língua escrita interfere na oralidade, nas estruturas linguísticas do falante. Isso prova que, ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo muda a sua condição social, cultural, cognitiva, linguística, etc. O que se pode concluir diante dessa afirmação é que a ausência da escrita condena o sujeito a uma exclusão daquelas condições que ele adquire no pós-letramento. É uma conclusão perigosa, etnocêntrica e racista, quando se sabe quem são, em nossa sociedade, aqueles que estão à margem da educação formal.

Segundo a perspectiva etnocêntrica, somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para a solução de problemas etc. Afirma ainda que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc., bem como que seu pensamento é “emocional”, “sem contradições”, “pré-operatório, etc. (TFOUNI, 2004, p. 24).

A autora apresenta contra-argumentos em direção à afirmação de que não se pode pensar em pessoas iletradas como uma oposição a não-alfabetizados. Do ponto de vista sócio-histórico, não existe iletramento nas sociedades industriais modernas. Há um letramento em trânsito, lado a lado, com um conhecimento que independe de alfabetização e escolaridade (TFOUNI, 2004; 2006) Esse conhecimento ratifica a necessidade de se considerar alfabetização e letramento como processos entrecruzados, no entanto estanques em relação à natureza e abrangência.

De acordo com Tfouni (2004, p.38), o letramento pode ser visto como um processo mais amplo do que a alfabetização, porém estritamente ligado à atividade voltada para a existência e influência do texto escrito. Portanto, só podemos considerar culturas ou indivíduos ágrafos ou iletrados, somente “[...] os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita”.

Em relação ao jovem que precisava aprender a ler para ter acesso à sua licença de motorista, percebemos que há muitas pessoas nessa condição, ou seja, estão prontas para exercerem uma profissão, mas a nossa imaginação escolarizada nos condiciona a pensar que só se pode comprovar uma competência através da submissão aos rituais da escola. Entretanto, torna-se discutível a concepção de EJA como uma educação, pensada no sentido de mediar um conhecimento que capacite o aluno “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”. Qual mercado de trabalho?

Ao se anexar desemprego e baixa escolaridade à questão racial, é pertinente a leitura das páginas do Jornal *A Tarde* de 19 de setembro de 2009. Gomes (2009) nos traz uma pesquisa sobre a situação da Educação na Bahia. A análise dos dados nos aponta como uma das piores do País. Os textos exploram os gráficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), apoiados na Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios (PNAD) para estampar em nossas retinas os lugares que ocupamos na escala da vergonha e do descaso, quando se trata de comparar a Educação pública na Bahia com outros Estados e Regiões.

Tomando o Distrito Federal como referência de população com maior escolaridade (8,6), o nosso tempo médio de estudo é de 5,6 %, o que nos destina o 23º lugar, naquele quesito. Soma-se, a esses dados, a diferença entre a renda média da população baiana e os demais brasileiros. Enquanto, na Bahia, ocupamos o 24º lugar com a renda de R\$ 700,00, a renda média no Distrito Federal é de R\$ 2.117,00; Em relação ao nível de desigualdade social, o índice de Gini (mede o grau da renda entre os indivíduos em uma economia) situa a Bahia entre os Estados mais desiguais.

Quando se trata de gênero, uma das reportagens nos diz que 57,8 % do total de 1,1 milhão de mulheres baianas, da Região Metropolitana de Salvador, ganham até um salário mínimo, seja vendendo acarajé e lavando roupa, como assegura uma entrevistada, que percebe um total de R\$ 300,00 naquelas atividades e, junto com o marido, sustenta a família composta de quatro pessoas, ao incluir os dois filhos adolescentes. Os homens, em igual situação de faixa salarial, compõem um total 727 mil, ou seja, 41,1 %.

Diante desse contexto, qual a finalidade da Educação de Jovens e Adultos? Se a realidade da escola desmente todas as suas promessas de uma “escola para todos” e se o modo como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender? Várias questões têm-me incomodado e uma delas, em especial, é o papel que ocupo nesse sistema de ensino, outra é a maneira como a própria escola lida com a EJA. Falta uma maior atenção no sentido de saber mais quem são esses jovens e adultos e quem são seus(suas) professores(as), uma questão que me leva a repetir a necessidade de mais pesquisas (SANTOS, 2007; ARROYO, 2007), e menos distanciamentos.

O perfil do público que se encontra nas salas da EJA, no contexto situacional de Salvador, é de mulheres, homens, brancos, negros, formando um gradiente de tom de pele do mais ao menos escuro, do mais ao menos jovem, embora seja fácil constatar uma juventude cada vez maior em salas de aula. Os cursos de aceleração, implantados na rede estadual de ensino, desde 1993, além de assegurar o direito à permanência e à continuidade dos estudos do educando, desde que ele(a) tenha 14 anos completos, busca também lhe oferecer uma educação pautada na formação cidadã, em prol de um sujeito consciente e crítico, inserido nos processos de transformações sociais.

Alguns alunos do ensino médio, do Colégio D. Mora Guimarães¹¹⁰, possuem uma característica específica: são oriundos dos cursos de aceleração¹¹¹ e agora estão submetidos ao ensino regular, cuja grade curricular requer uma base de conhecimentos específica para aquele contexto.

Professora, é correto um professor chegar aqui com questões de vestibulares¹¹², uma lista enorme, para a gente resolver, se não temos base em Matemática, se na sala alguns... nem todos sabem as quatro operações? (M., s.f., 20 a, 1º ano B).

A cada ano letivo, os professores se deparam com a previsível situação de assimetria entre os alunos no nível médio e o descompasso dos seus conhecimentos básicos, ou seja, espera-se que os educandos já tenham adquirido uma habilidade de leitura e de escrita, no sentido de ler e entender o que foi lido e, ao

¹¹⁰ Estabelecimento no qual trabalhei até o ano de 2012.

¹¹¹ É assim chamado o programa dentro da EJA, no qual o (a) aluno(a) faz duas séries em uma: 5ª/6ª e 7ª/8ª.

¹¹² Concurso que seleciona os alunos para o Ensino Superior.

escrever, perceber as diferentes formas de adequar a escrita ao contexto situacional. É sabido que o leitor/escritor ideal é um processo que nos torna a todos alfabetizando, entretanto nas salas do Ensino Médio, no turno noturno, alguns (algumas) são mais alfabetizando que outros.

Decorre que, ao acelerar etapas da aprendizagem, a inserção dos educandos no Ensino Médio torna-se para eles (as) uma etapa de desafios sobrepostos a tantos outros, diante dos conteúdos didáticos, não obstante seus lamentos, em especial, nas disciplinas críticas¹¹³: Português e Matemática. A pergunta acima foi dirigida a mim, na voz de uma aluna cuja perplexidade representava o pensamento da maioria, naquele momento.

Geralmente, alguns professores do noturno trabalham durante o dia em estabelecimentos privados e, de lá, trazem suas listas de exercícios, que são aplicadas nas salas da EJA. Essa metodologia possui significados que vão da “boa intenção” do docente em “puxar” os alunos (as) para cima e/ou um elemento de poder na legitimação do seu lugar de conhecimento, portanto de diferença: “Eu dou aulas na escola particular, o meu público é outro, estou aqui só fazendo um “bico”. Percebo que há uma necessidade, em alguns docentes, de dar ênfase à sua ocupação em outros contextos de ensino que não seja a escola pública, a exemplo das escolas privadas, como se esses espaços representassem uma *grife* na distinção da sua pessoa em relação aos colegas e aos educandos.

Compreendo os educandos diante das suas queixas em relação aos conteúdos e à metodologia dos colegas, assim como compreendo a nossa situação docente. Precisamos dar conta da turma, isto é, manter a disciplina, promover o material de ensino, porque o livro didático do ensino médio, em quantidade insuficiente e compiladas as três séries num volume único, não permite que cada aluno o tenha à sua disposição. Soma-se a esses fatos a adequação dos conteúdos. O livro, em foco, possui uma abordagem direcionada a um aluno oriundo da educação regular. Geralmente, deixamos uma tarefa ou um exercício numa copiadora, mas nem todos os alunos o providenciam em tempo hábil, por diversas razões, entre elas a falta de tempo e a questão financeira, o que, por vezes, requer um gasto extra do professor, ao viabilizar aquele recurso pedagógico às suas próprias custas para, ao final do processo, “fechar cadernetas”, isto é, fazer o somatório de notas que o aluno alcançou no bimestre.

Nas conversas de professores (as), encontros pedagógicos formais ou casuais, na fila dos bancos, dos transportes coletivos, nos consultórios médicos, nos supermercados, vamos narrando as cenas do cotidiano. Os preenchimentos de planos de curso/aulas, geralmente copiados das sugestões de trabalho dos “manuais do professor” e, muitas vezes, literalmente seguidos sob a “lei do menor esforço”, a falta de tempo do docente e a ausência supervisora de uma coordenação pedagógica, profissional em extinção, são a tônica na rede pública de ensino. A maioria dos gestores fica feliz ao receber aqueles roteiros de trabalho, pois se os técnicos da Educação aparecerem na escola, “cobrando” tais papéis, também ficarão satisfeitos com o cumprimento daquele ritual.

E, assim, vamos “atropelando” conteúdo, correndo contra um tempo que é escasso e exposto às conjunturas que afetam a maioria dos alunos, trabalhadores ou não. E a violência? Além da violência epistemicida, há outras. Para aqueles que moram em lugares de maiores riscos, avançar no tempo em sala de aula é desafiar um (in)audível “toque de recolher”, que está presente em nossa rotina, seja aqui ou acolá.

¹¹³ São assim chamadas porque representam as disciplinas nas quais os alunos apresentam maiores problemas de aprendizagem.

“Professora, o bicho tá pegando, lá no Loteamento¹¹⁴”. É preciso fazer a chamada nominal com antecedência, pois essa atitude acalma a sala e permite que o(a) aluno(a) se retire, quando achar que é o “seu horário” de ir para casa.

1.2 retomando trilhas e caminhadas

A motivação para compreender melhor a minha prática levou-me à inserção no campo da pesquisa etnográfica como sujeito/objeto de uma investigação, ocupando uma posição singular no sentido de falar de dentro de um contexto específico, ou seja, a sala de aula, agora percebida como um local privilegiado de observação e descrição, à medida que ali se pode captar a pulsação cotidiana das inter-relações. Cabe, então, aos sujeitos validar seus papéis na ação/reflexão coletiva entre o que se ensina e o que se aprende, sem perder de vista, seus lugares individuais naquele território.

É um espaço ambíguo, pois, não se pode negar o nosso papel docente, ou seja, assegurar ao educando o saber institucionalizado dentro da ideologia dominante dos processos de escolarização, ao mesmo tempo em que esse lugar que ocupamos pode ser burlado, se a nossa escolha política for pelo caminho da transformação, oferecendo uma contraideologia para os exemplos de produção cultural vigentes, “[...] que separam concepção de execução e ignoram especificidades das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento de estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p.136).

Na dissertação de Mestrado, ao lançar um olhar mais aproximado aos estudantes, na escuta sensível de seus projetos de vida¹¹⁵, das suas maneiras de perceber a si mesmos, o lugar que ocupam na escola e o lugar que a escola ocupa em suas vidas, busquei inter-relacionar a leitura de suas falas com o contexto político vigente. Minha intenção era extrair, dos seus discursos, possíveis encaminhamentos para uma prática docente mais significativa, visto que, até então, apenas repetia o que era para ser feito. A análise dos dados, naquela pesquisa, também me dizia que eu devia seguir o meu percurso acadêmico, pois, muito ainda havia por trilhar e, uma vez com o “pé na estrada”, não era a hora de parar.

Evidenciava-se, nos textos, o desejo dos/as alunos/as de um futuro no qual a família e os amigos constituíssem as suas bases afetivas. Em suas imaginações, teriam direito a uma mobilidade social que os elevaria à condição de detentores de um poder, seja como um empreendedor no ramo comercial ou apenas mudando de profissão para alguma que lhes possibilitasse um *status* diferenciado, por exemplo, ser uma técnica de enfermagem ao invés de ser uma empregada doméstica, conforme a fala de uma aluna, em Santos (2007, p.72):

No nosso currículo tem que ter uma profissão... eu vou colocar lá no meu, "empregada doméstica?...Fala sério!!! (C.B, s.f;41 a).

Em suas narrativas, estava impresso o desejo de um lugar seguro, do ir e vir sem interdições dos policiais ou dos “poderes paralelos”; permanecerem ou deixarem seu país em busca das promessas do *American dream*, ou outras geografias emergentes. A ausência de barreiras, característica do mundo dos sonhos,

¹¹⁴ Assim comumente chamado o bairro, surgido em Cajazeiras, nas regiões circunvizinhas ao projeto urbano da CONDER, com suas casas e blocos de apartamentos financiados pelo governo. A expressão “O bicho tá pegando” é uma das formas de se referir à situação de violência em determinados lugares.

¹¹⁵ Tratou-se da produção de um texto (uma carta), na qual os alunos projetaram-se dez anos no tempo e de lá escreveram para mim, mandando notícias acerca de si, dos estudos, da família, do trabalho, dos sonhos, etc.

materializava-se no mundo real nas dificuldades que alcançam a maioria desses(as) alunos(as), sejam adultos ou jovens, lidos pelo sistema socioeconômico como sujeitos de um saber em descompasso com as demandas tecnológicas e afins, instalando entre esses indivíduos e o mercado de trabalho uma assimetria em termos de oportunidades.

Nessas exigências de um saber predeterminado, está a interpelação da proficiência linguística, não só em sua língua materna. Essa desordem dialoga com as identidades culturais em questão, pelo viés do escasso e frágil letramento escolar; da linguagem inadequada em relação às normas linguísticas vigentes na sociedade, em sua multiplicidade de textos e suportes textuais, o que nos leva a questionar o papel da escola e os saberes docentes diante dessa realidade.

Em Santos (2007), para alguns educandos, aquele espaço de ensino e aprendizagem é uma travessia de onde sairão com um documento atestando a conclusão de uma etapa escolar, mas, para sobreviverem “lá fora”, sabem que precisarão entrar em outra escola, que lhes garanta aprendizagem para o mundo do trabalho. Ficou evidente, também, em alguns textos, a falta de aproximação do ensino com o universo cultural dos alunos, visto que a “escola não sabe ler” suas particularidades.

*As escolas não só daqui, mas de todo o Brasil deveria ter aula, aula de computação... uma sala preparada..exclusivamente...para...para com certeza, quando a gente quer arranjar trabalho eles pergunta se a gente tem experiência...você tem que ter uma profissão...chega lá.. pergunta a você...”VOCÊ TRABALHA EM QUE PEÃO¹¹⁶? (muda a voz) [“Ah...em **QUALQUER COISA**”] Qualquer coisa não existe..você tem que ter uma **PROFISSÃO**. (D.S.F.;s.m; 27 a). (SANTOS, 2007, p.72).*

Paradoxalmente, a escola é o lugar onde se sentem bem, em especial, no pátio daquele estabelecimento, em sua panoptia sensorial, pois ali degustam a merenda, esperam o sinal sonoro que os convoca às suas salas, (re) encontram seus companheiros, falam a “mesma língua”. Isso significa não só a língua verbal, mas a possibilidade de fazer suas escolhas em termos de gestos, ritmos, léxicos, fora da censura institucional, e todos possuem uma identidade comum: são alunos, pertencem a uma turma, seus nomes estão registrados em uma caderneta, legitimando as suas referências.

1.3 motivações para falar de “raça”, gênero e linguagem

Assim, os dados analisados na dissertação de Mestrado evidenciaram um traço que homogeneíza essas identidades sob o rótulo de “alunos do noturno”, simplesmente, e as nossas metodologias de ensino, repetitivas e conservadoras, parecem impermeabilizadas como se o mundo “de fora” não estivesse também no mundo “de dentro”, como se as marcas sócio-históricas dos sujeitos do ensino e aprendizagem pudessem ali ser ignoradas. Na justificativa do projeto de pesquisa, dando sequência à minha caminhada acadêmica, um olhar sensível para alguns fatos na escola inspirava-me na pesquisa e escrita do texto.

Ainda em 2006, em reunião com a coordenadora pedagógica, durante o período da tarde, uma aluna na faixa etária de 12 anos entra na sala para lhe dizer que o colega *fulano de tal* a está “xingando” de “negra” e ela vem pedir providências para que ele pare com essa atitude. A docente conhece o aluno referido e pergunta à garota em tom de ironia: “Qual é a cor dele?” [risos]. “Volte para a sua sala e diga a ele que nós todos somos filhos de Deus e que devemos parar com essas bobagens”.

¹¹⁶ Aquele que executa trabalhos pesados, seja no campo ou na cidade.

Olhei para a aluna, enquanto esta se retirava da sala com o semblante de quem esperava outra ação daquela senhora. Fiquei pensando na atitude de todas as personagens desse episódio; a professora-regente da sala de aula, naquele momento; os alunos envolvidos; a coordenadora e o meu papel naquele contexto. A aluna não se via como negra e, fenotipicamente, ela não poderia escapar dessa condição. Éramos três mulheres negras, em suas diferenciadas gerações naquela pequena sala, acompanhadas de um silêncio constrangedor.

O que trago como reflexão é a maneira como o fato foi reduzido naquele contexto de queixa, no caso, a um discurso religioso, um recurso ideológico acalentador, utilizado para pôr um fim ao “problema”. A aluna usou a voz, mesmo que numa postura “discutível” pela maneira como se via, mas foi silenciada pela opressão sexista e racista em relação ao aluno, e pela negligência da escola, representada pela coordenadora e pela sua professora, visto que esta não soube ou não quis lidar com a situação naquele espaço, permitindo que a aluna fosse a outra instância pedir “ajuda”.

Aquela cena me interrogava em relação ao que eu podia fazer no sentido de trazer os silêncios para o campo da análise, a partir do seguinte questionamento: de que forma as questões raciais (não) se apresentam e como (não) são percebidas pelos colegas, naquele espaço escolar? Pensar assim, nos levaria a falar um pouco de nós e, com isso, trazer à tona outros processos de alteridade presentes na sala de aula, em especial, sem perder a constante inter-relação desses com as práticas avaliativas, ponto complexo e convergente do juízo de valor que dirigimos ao Outro na leitura de suas “diferenças”.

Tais “diferenças” perpassam também pelas questões linguísticas. A fala de um aluno da EJA, na sua afirmação de que veio à escola aprender o “português legítimo”, solicitava um olhar mais sensível à maneira como, nós, professores da língua portuguesa percebemos o Outro, que ainda não incorporou, ao seu desempenho verbal, as normas das políticas linguísticas de outra língua portuguesa, que lhe é “estranha”, mas que ele precisa aprender para validar a sua cidadania.

Foi o meu olhar depreciativo lançado sobre a produção escrita dos alunos da EJA, tema tratado na dissertação de mestrado, que me despertou para a forma como o racismo cultural estava enraizado em mim e para as suas consequências nas narrativas de inferiorização que utilizamos para demarcar o território do Outro. Esboçava-se, desse modo, um projeto de pesquisa para o doutorado, justificando-se, mais uma vez, a necessidade de ampliar discussões que emergiam do trabalho anterior e também pela “solidão” pertinente a um momento em que as “descobertas” em mim agitavam-se buscando interlocuções. A minha zona de conforto seria a escola, espaço que se revelava o lugar propício para compartilharmos questionamentos, opiniões, enfim.

A proposta do projeto resumia-se em constituir ali um grupo de estudos, com encontros quinzenais, durante as Atividades Complementares (AC), o que daria àquela reunião o caráter de formação docente “em serviço”. Uma vez que a dissertação apontava para a necessidade de trazer à pauta conhecimentos acerca da categoria de “raça”, com isso seríamos levados(as) a romper o silenciamento presente na escola em relação a essa temática e não mais tratar o assunto como se fosse algo proibido ou inconveniente.

Uma das questões seria interrogar o porquê de tal comportamento dentro de um estabelecimento de ensino situado na periferia de Salvador, precisamente numa região onde funcionou um quilombo, denominado “Quilombo do Orubu”, fato que deveria ser mais estudado e valorizado dentro daquela comunidade escolar, mas isso é outro assunto. Algumas perguntas me rondavam, entre elas:

- Quais as representações que as docentes têm acerca de si e do espaço político que ocupam dentro da escola/sala de aula?

O enfoque no ato de compreender quem somos nos coloca no campo das identificações culturais e das questões relativas à diferença, o que pressupõe discussões acerca dos processos históricos, ideologias e relações de poder. Tais processos estão presentes, também, no discutível atrelamento da EJA ao mercado de trabalho, visto que esse tem solicitado à escola, cada vez mais, sujeitos com competências e habilidades variadas no campo da leitura e da escrita.

Percebe-se que parte dos jovens e adultos que compõem a variada demografia da EJA, pelas suas incessantes entradas e saídas da escola, ou pela fragilidade de suas permanências nesse espaço, ainda não adquiriram algumas habilidades necessárias à dinâmica das séries em que estão matriculados, ou seja, é possível encontrar, no Ensino Médio, alunos com dificuldade em decodificar palavras durante a leitura de um texto, afetando com isso o seu desempenho diante de uma prova escrita e nas demais situações inerentes ao ensino/aprendizagem.

Esse fato é um dos responsáveis pelos entrecosques nas interações entre professores e alunos, principalmente quando o docente percebe tal situação como um problema que não lhe pertence, pois não tem culpa se o aluno chegou até a série “sem saber nada”, demonstrando sua falta de interesse em aprender no tempo devido. Geralmente, o “educador” completa a sua fala, afirmando que é preciso esforço, “correr atrás”, pois na vida nada é “de graça”.

Na maioria das escolas públicas, há uma semana específica para as avaliações, então cada professor é responsável por uma sala, o que nos faz ficar a par do conteúdo das provas de outras disciplinas. Percebo que as questões que mais “atrapalham” os alunos – em especial, os que estavam há algum tempo afastados da escola e a ela retornaram –, são aquelas em que eles são solicitados a assinalar a resposta que não condiz com a afirmação proposta, mas a presença da palavra “exceto”, na redação do enunciado, leva o aluno a nos pedir explicações. São dois termos “problemas”, em uma questão: as palavras “exceto” e “respectivamente”. Não quero dizer com isso que não devam ser utilizadas pelo(a) professor(a), mas o aluno precisa de uma “familiaridade contextual” para que tais vocábulos não resultem em armadilhas na hora da avaliação.

1.4 a escola como o espaço de formação de professores em eja: uma utopia possível?

Formação continuada pode ser compreendida como aquela formação que não se estanca ao findar a graduação e que está interligada às transformações sociais, conseqüentemente, às transformações de modos de pensar; do surgimento de áreas curriculares específicas, enfim, das “novas experiências para uma escola diferente” (IMBERNÓN, 2007, p.15). Decorre, desses fatos, a necessidade de uma proposta que tenha a “cara”, corpo e voz dos professores, concordando com Sancho Hernandez (2007, p.11) em suas afirmações calcadas na formação a partir da “indagação da experiência” no sentido de “[...] projetar um sujeito em formação que tem consciência de sua experiência de ser, que participa da produção de seu próprio saber e que se reconhece com capacidade de ação em companhia de outros”, o que nos leva ao pensamento freireano:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente [...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. (FREIRE, 1996, p.76).

A Secretaria Estadual da Educação vem, ao longo do tempo, (re) pensando formas de promover capacitações, encontros ou quaisquer outros nomes que venham ter essas mobilizações. São intervenções significativas, embora seja possível encontrar, na rede de ensino, professores (as) que nunca foram contemplados (as) com algum evento de formação continuada, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

Outrossim, já não surtem mais efeitos projetos com suas promessas inovadoras, sejam eles gestados nas “novas “tecnologias, “novas” linguagens, se ainda são velhos os discursos e as bases institucionais aos quais estão agregados. E assim, muitas vezes, os encontros pedagógicos se resumem em um lugar onde se reencontram colegas e de lá se sai com certa sensação de *déjà vu*, ou com a impressão de que em outros lugares tudo dá certo, menos em nossa escola, menos em nossa sala de aula.

Como em todos os contextos socioculturais, a sala da EJA é um espaço peculiar de reunião e interação das fragmentações identitárias no que se refere à idade, gênero, etnia, credo, sexualidade, linguagem, etc. Ampliando o *zoom* nesse panorama social, a escola D. Mora Guimarães¹¹⁷, situada em Cajazeiras – um bairro com mais de 600 mil habitantes, situado na periferia de Salvador – atende uma pequena parcela da população de alunos surdos que demandam uma maior atenção dos educadores aos seus direitos constitucionais de inclusão e integração. Isso torna a relação pedagógica mais complexa, visto que os professores, em sua maioria, não detêm os conhecimentos específicos para uma mediação comunicativa na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com base nessa pluralidade cultural, creio que ainda se fazem necessárias à formação do educador, discussões e reflexões acerca de temas como: a variação linguística, inerente ao contexto educacional; a abordagem gramatical por eles selecionada; as atividades de leitura e produção de texto, como também, a meu ver, com destacada relevância, as modalidades avaliativas dessas práticas, tendo como referenciais as provas e o seu significado simbólico de poder na(da) escola, principalmente nas suas etapas de elaboração, aplicação e correção para o professor e na postura do aluno diante de um contexto de leitura e compreensão das questões ali apresentadas.

Para Cançado (1994), a identidade professor/pesquisador gera uma consciência de pesquisa, pois o educador não percebe o próprio potencial e a riqueza de informações disponíveis em sua sala de aula. Ocorre, desse modo, uma desconstrução do olhar para esse espaço, visto apenas como o cenário de atividades rotineiras. Uma sala da EJA, mais que qualquer outra, é um espaço multicultural onde se entrecruzam e às vezes se chocam identidades diversas.

São migrantes da zona rural ou urbana com narrativas ancestrais de analfabetismo; são trabalhadores e trabalhadoras que ocupam as profissões menos qualificadas no mercado de trabalho, quando não estão

¹¹⁷ A Escola Estadual Dona Mora Guimarães, situada em Conjunto Fazenda Grande 01 quadra C Setor II Cajazeira, tem início, no ano de 1986, como Escola Comunitária. No ano de 1980, tomou-se conveniada com o Governo Estadual com o nome de Escola Yolanda Pires. Em 1993, tem seu nome modificado para Escola Estadual Dona Mora Guimarães. Atualmente, conta também com o Ensino Médio nos 3 turnos, passando à denominação de Colégio Estadual Dona Mora Guimarães (Disponível em: < <http://moraguima.blogspot.com> >. Acesso em: dez. 2010).

compondo os gráficos do desemprego no País ou inseridos na mão de obra informal, como vendedores ambulantes, quituteiras, diaristas (sem vínculo empregatício). Ali também se encontram pequenos empresários (donos e donas de lanchonete, bares, oficinas) que voltam à escola em busca do conhecimento oficializado.

Ademais, a inserção da pesquisa também poderia acionar um maior envolvimento dos professores no sentido de concatenar o conteúdo pedagógico de suas referidas disciplinas com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, não como uma inserção aligeirada dessa ou daquela referência a essas culturas, lembradas nos dias 19 de Abril e/ou 20 de Novembro e só nessas datas. Possibilitaria, a meu ver, um ensino ressignificado e em constante diálogo com os fatos atuais, numa leitura crítica e contínua para que outras mudanças possam ocorrer em benefício de todos os povos marginalizados

Portanto, com os tópicos, “raça”, gênero e linguagem na EJA e com a minha crença de que seria possível uma formação docente “em serviço” que nos possibilitasse uma reflexão em conjunto e, talvez, a descoberta em cada um(a) do que seria possível fazer em colaboração a uma prática docente pautada no agir mais que no fazer, uma vez que fazemos planos, projetos pedagógicos, mas, geralmente, não os executamos e, mais ainda, que toda essa dinâmica extrapolasse os muros da escola com a nossa produção textual, como resultado de uma construção do saber, advinda da experiência, com suas dúvidas e incertezas, acertos e erros.

Poderia ser uma produção mínima, uma tentativa diante da complexidade temática, mas ali estaria a nossa voz, nossa autoria e isso não é pouca coisa diante de um contexto sociopolítico no qual o(a) professor(a) da escola pública é cada vez mais um consumidor que um produtor literário. Essa proposta de formação docente é também justificada pela insatisfação com um modelo de pesquisa vigente no qual o professor tem ocupado o lugar de objeto. Sendo assim, a ideia de distribuir, *in loco* e em tempo real, o saber que pudesse ser a elaboração de uma pesquisa acadêmica, pode ser vista aqui como um movimento legítimo de representação e questionamento à “hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.120).

O projeto de formação docente “em serviço” configurou-se em uma pesquisa colaborativa. De acordo com Ivanic (1994), mais do que pessoas envolvidas na pesquisa, o termo também atina para quem está envolvido, em qual estágio na pesquisa, quanto e de que maneira elas estão envolvidas. Há várias formas de colaboração em uma variedade de tipos de projetos de pesquisa. Refiro-me aqui a uma das formas de trabalho em que as pessoas que fazem parte da pesquisa estão envolvidas como sujeitos/objetos da sua investigação¹¹⁸.

Com o projeto de pesquisa qualificado, em 2007, convidei alguns colegas que atuam na EJA e após várias abordagens, nas quais eu tentava contagiar as colegas com as leituras que fiz no mestrado e as experiências pessoais e pedagógicas vivenciadas a partir desses novos saberes. Consegui o apoio de três professoras de Português, todas atuando no ensino noturno dentro da unidade escolar.

Devo ressaltar que, apesar de sermos mulheres negras, não havia um vínculo declarado entre esse convite e a implementação da Lei 10.693/03, que trata da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola básica. Entretanto, uma formação que tenha como um dos seus objetivos discutir questões raciais e suas inter-relações com o ensino da língua portuguesa em EJA, pode

¹¹⁸ Tradução sob minha responsabilidade para fins deste trabalho.

nos ajudar a (des)velar em nossos discursos as subjetivações e as alteridades com as quais nos constituímos e representamos o Outro, o que nos levaria a (re)ver leituras acerca do processo de colonização, o epistemicídio dos povos indígenas e africanos e as consequências simbólicas dessa violência física e mental ainda em dias coetâneos, um ponto relevante no campo

Portanto, com os tópicos, “raça”, gênero e linguagem na EJA e com a minha crença de que seria possível uma formação docente “em serviço” que nos possibilitasse uma reflexão em conjunto e, talvez, a descoberta em cada um(a) do que seria possível fazer em colaboração a uma prática docente pautada no agir mais que no fazer, uma vez que fazemos planos, projetos pedagógicos, mas, geralmente, não os executamos e, mais ainda, que toda essa dinâmica extrapolasse os muros da escola com a nossa produção textual, como resultado de uma construção do saber, advinda da experiência, com suas dúvidas e incertezas, acertos e erros.

Poderia ser uma produção mínima, uma tentativa diante da complexidade temática, mas ali estaria a nossa voz, nossa autoria e isso não é pouca coisa diante de um contexto sociopolítico no qual o(a) professor(a) da escola pública é cada vez mais um consumidor que um produtor literário. Essa proposta de formação docente é também justificada pela insatisfação com um modelo de pesquisa vigente no qual o professor tem ocupado o lugar de objeto. Sendo assim, a ideia de distribuir, *in loco* e em tempo real, o saber que pudesse ser a elaboração de uma pesquisa acadêmica, pode ser vista aqui como um movimento legítimo de representação e questionamento à “hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.120)

2.interdições estruturais e conjunturais no caminho

Em julho de 2007, para dar sequência ao projeto de pesquisa, foi colocado em ação o grupo de estudos composto, inicialmente, por três professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos. As colegas, às quais chamarei ficticiamente de Margarida, Rosa e Hortênsia, gostaram da ideia de uma formação docente em que nós mesmas pudéssemos discutir os problemas internos relativos à nossa prática docente e buscarmos juntas soluções, principalmente na troca de conhecimentos e material de trabalho. Como sabemos da escassez de tempo e das tarefas que nós “donas de casa” temos em comum, combinamos os encontros para o horário de AC (Atividade Complementar), desse modo não perderíamos a dinâmica da relação pesquisa/sala de aula.

A formação do grupo aconteceu em um momento oportuno para serem discutidas formas de avaliação do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois naquele dia (4 de julho de 2007) especificamente, estávamos voltando às aulas após uma greve que durou 56 dias. A greve¹¹⁹ dos professores da rede estadual de ensino foi deflagrada após sucessivas assembleias iniciadas em março daquele ano, no ginásio de esportes do Sindicato dos Bancários, localizado na Ladeira dos Aflitos. A categoria estava insatisfeita com a proposta do governo de reajustar os salários em 3,3%, sendo que, durante sua campanha eleitoral, o governador eleito Jaques Wagner havia prometido que questões salariais dos professores seriam uma de suas primeiras providências, entre elas, igualar o piso salarial desses trabalhadores ao salário mínimo.

Houve uma modificação no quadro funcional da escola e passei a lecionar no Ensino Médio (regular). Isso não alterou a minha agenda com o grupo de estudos. Marquei um encontro na minha casa, o que foi aceito,

¹¹⁹ Conforme informações disponíveis em: < <http://www.aplbsindicato.org.br/lista.php?QID=5> >. Acesso em: maio 2009.

visto que moramos no entorno da escola. Disponho de alguns livros que são do interesse das colegas, nesse momento, assim, poderemos unir o útil ao agradável. A minha intenção era com elas compartilhar os objetivos do projeto e, a partir dali, pensarmos em esboçar os interesses particulares de cada componente, tendo como referencial a sua sala de aula e a coparticipação dos seus alunos.

Infelizmente, duas professoras não puderam comparecer, justificaram suas ausências alegando problemas pessoais. Ficamos eu e Hortênsia, que trouxe consigo alguns escritos dos alunos, para que tivéssemos uma ideia a respeito do estágio de aprendizagem deles. Percebo que o foco de observação, nesse sentido, recai na maneira como a maioria dos alunos escreve, o destaque é acentuado nos seus “arranjos linguísticos”, na tentativa de responder o que a professora quer saber naquele texto especificamente.

Quem são esses(as) alunos(as) que escrevem “desse jeito”? E nós, professoras? Quando e como foi que aprendemos escrever do “outro jeito”? E nossos pais, como eles escrevem? Por que (não) escrevem? Não estou querendo minimizar a importância e o direito dos alunos a uma aprendizagem da língua portuguesa no sentido de ampliação das possibilidades comunicativas, mas estou falando do respeito, primeiramente do olhar sensível e respeitoso aos sujeitos históricos em relação à sua própria história.

Na opinião de Hortênsia, devemos pensar em algo mais imediato, pois os dias avançam e os alunos querem “passar de ano” a qualquer custo, pois, como eles dizem, “não fizemos greve”. Nesse encontro, definimos alguns pontos que, a nosso ver, mereciam uma atenção maior naquele momento:

1. Levar o aluno a ter contato com uma diversidade de gêneros textuais.
2. Valorizar a oralidade do aluno.
3. Estimular a escrita através de atividades reflexivas acerca da importância das língua(gens) como ferramentas comunicativas nas suas inter-relações.

Essas anotações não eram objetivos consumados, até porque as outras participantes do grupo estavam ausentes. Entretanto, acredito que devíamos ouvir o principal interessado nesse processo, ou seja, o educando. Hortênsia tem 44 anos e possui experiência com as séries do ensino fundamental do 1º ciclo e há 12 anos trabalha como alfabetizadora. Ela acredita que a sua prática pedagógica com séries iniciais a tem ajudado na interação atual com os alunos jovens e adultos da 5ª/6ª séries. A sua animação em relação ao grupo é afetada pela preocupação com o seu recente investimento em um curso superior. É um curso a distância, e esta modalidade educativa requer muito do seu tempo, dificultando a conciliação das atividades profissionais, estudantis e domésticas. Todas do grupo estão irmanadas nessas mesmas ocupações.

Em relação aos propósitos bosquejados, penso que o jornal pode ser um ótimo suporte, já que em suas páginas circula uma variedade de gêneros textuais em suas modalidades verbais e não verbais, além de aproximar o educando da sua cultura local e global com as páginas que exploram diversos setores sociopolíticos e econômicos em nível (inter)nacional. Hortênsia concorda, mas diz necessitar de ajuda, pois nunca trabalhou com o jornal de uma maneira mais ampla, e precisaria, então, de apoio teórico. Isso não é problema, porque podemos encontrar *sites* pedagógicos que nos auxiliam nesse sentido, como também temos no mercado alguns livros abordando o uso do jornal na sala de aula.

Entretanto, a greve tornou-se a segunda interdição dos meus propósitos, uma vez que não tive direito ao afastamento da sala de aula para fazer o curso de doutorado. Para fazer o mestrado, obtive o direito legal à licença, afastando-me, parcialmente, das atividades docentes, pois ensinava nos turnos vespertino e

noturno. Com a licença, trabalhava apenas à noite. De acordo com Art.62º da Lei 8.261 que rege o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio (p.29), a licença com ônus não poderá exceder a 2 (dois) anos, prorrogável por mais 1(um). Ao terminar o curso, uma nova ausência é permitida somente depois de decorrido o prazo mínimo de 5(cinco) anos.

- Considerando a nossa formação histórica, o que significa para uma estudante negra a espera de cinco anos para ter acesso, novamente, ao espaço acadêmico?

Ainda em relação à greve, o calendário pontual de uma semana para aplicação das provas foi interrompido por conta da greve, a única avaliação efetivada foi a de Língua Portuguesa, cuja prova foi aplicada no dia 7 de maio. Voltar à sala de aula, naquele momento, para os professores, significava estar diante de uma situação de ânimos alterados. Alguns alunos mostravam-se agressivos e reclamavam da “perda” do tempo somada às outras penalidades sócio-históricas a que já estavam submetidos, principalmente em relação à qualidade do ensino recebido. Os educadores vivenciavam a angústia de esperar pela reposição dos salários em suas contas e o empenho em ajustar os dias letivos a uma nova configuração de tempo. Particularmente, voltei à escola buscando superar a dor de perder um ente querido. O meu irmão, *João Oliveira Santos*, morreu no dia 16 de maio, vítima de um acidente de trânsito. Um jovem de 36 anos, agente da Polícia Federal, que aos poucos ia realizando os sonhos de menino negro, na mobilidade social, na família constituída e na dignidade preservada.

Ciente de que não seria possível, naquele momento, prosseguir com o grupo de estudo, retomei a leitura dos dados da pesquisa anterior, buscando dialogar com alguns pontos da dissertação de mestrado que ainda se encontraram carentes de um aprofundamento. Sentia que necessitava de mais saberes para entender a linguagem dos teóricos e suas respectivas áreas dentro das Ciências, até porque o meu ingresso nesse universo da pesquisa era algo recente. O que me guiava em alguns episódios eram as impressões do senso comum, não que elas não tivessem sua importância visto que, conforme Mignolo (2003), faço parte de um perfil político dos pesquisadores que falam a partir de uma geopolítica do conhecimento, ao buscar redefinir esse lugar que ocupo dentro de um sistema opressor e, ao mesmo tempo, numa relativa exterioridade.

Desse modo a escrita da tese pode ser vista como a ação política de uma professora/pesquisadora negra que fala de dentro da sua cultura local, duplamente legitimada pela sua experiência docente naquele espaço e como acadêmica, pelo seu direito conquistado. O meu texto pode ser compreendido como uma form(ação) docente guiada por minhas leituras, indagações, retomadas de reflexões presentes no trabalho anterior, buscando compreender, a partir desses discursos, a produção da “diferença” na dinâmica identitária que nos move no espaço escolar e fora dele.

Considerações finais

Apesar de não ter conseguido colocar em prática as constituições de identidades de projeto, “[...] aquelas nas quais os atores sociais buscam interferir na sociedade provocando mudanças nas normas, nas estruturas estabelecidas (CASTELLS, 2001, apud OLIVEIRA, 2006, p.33), a partir de uma formação docente “em serviço”, em conjunto com as colegas de trabalho, insisto na tese de que só é possível uma

mudança nas condições materiais do ensino-aprendizagem, em especial na escola pública, quando os agentes dessa comunidade reconhecerem e buscarem a libertação dos estereótipos com os quais propagamos as diversas formas de racismo.

Dirijo minha atenção aos professores de português na provocação para um fortalecimento cultural a partir da sua inserção em outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia, Antropologia, História, Sociologia e Linguística, citadas apenas como exemplo; com as leituras daí advindas, eles podem estabelecer conexões com a realidade circundante na busca de uma maior compreensão de si e do que se lhe é apresentado na diversidade cultural da sala de aula.

Ao compreender esse espaço como um território de conflitos de vozes, creio que uma das atitudes possíveis é o “desarmamento” emocional. Um comportamento advindo dos preconceitos que levamos para a sala de aula, no que se refere à percepção do Outro, no caso, os(as) educandos(as) como indivíduos carentes de valores, objetivos e normas. Se abirmos espaço para a “escuta sensível”, talvez seja possível “derrubar” os muros invisíveis que estamos sempre a construir em defesa da parte que nos cabe naquela geometria política.

Entretanto, estou ciente de que necessária se faz uma ação mais contundente no que diz respeito à nossa tarefa de ajudar os alunos em sua competência comunicativa. Não consegui ainda demover os preconceitos linguísticos que ainda trago comigo. Entendo que as políticas de inclusão que são acionadas em nosso país, podem soar como discursos falsos enquanto não se der a devida atenção aos atores do ensino-aprendizagem, em especial, aqueles(as) que atuam nas séries iniciais, no que se refere às políticas linguísticas do País.

Quando falamos em educação em língua materna, dentro de um país com uma diversidade linguística e cultural como o nosso, tal diversidade sugere que nos interroguemos acerca do que entendemos como língua, como cultura, se, para alguns indivíduos, a língua vernacular oficial que a escola/sociedade divulgam, embora seja parecida, não é a mesma com a qual nos comunicamos no dia a dia. Ao considerarmos o contexto histórico da aquisição, proficiência linguística e aprendizagem dos sujeitos oriundos das classes sociais estratificadas, encontramos nesse cenário alunos(as) e professores(as) dentro de um processo educacional no qual a língua em questão não é do domínio da maioria dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Os(as) professores(as) filhos(as) de pais analfabetos, entre os quais me incluo, podem dizer de suas lutas na busca de uma aprendizagem que os distanciasse da fala de seus genitores. A língua de instrução é uma das formas simbólicas com as quais nos posicionamos na vida social, portanto é uma atividade de caráter ideológico, a serviço da informação, autoexpressão e operações cognitivas. Ideologia é aqui compreendida como “sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 1995, p.16) e, no contexto social no qual estamos inseridos, a escola, “[...] um dos instrumentos mais poderosos para levar a cabo tais políticas”, está aberta ao proveito de uma pequena elite (HYLTENSTAN; STROUD, 1997, p. 12).

Nesse ponto, encontro-me numa situação híbrida, mas sei que a contradição é uma das categorias do pensamento dialético (LÖWY, 2002). O fato de tentar levar os(as) alunos(as) a adquirirem a competência comunicativa na língua de prestígio é um movimento político em direção a um fortalecimento do seu papel como agente transformador de sua realidade social. Entretanto, essa ação não pode silenciar a sua fala/escrita, visto que é na sua língua materna que se encontram sua memória, seu “habitat” emocional, seu

lugar de ator/receptor de um universo cultural de inalcançável mensuração. Ao pensar assim, podemos enfraquecer a relação de dominação contida nas ações políticas que preferem o mutismo na alteridade com os “desiguais”, uma postura, literalmente, antidialógica.

Referências

- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? Revej@., Belo Horizonte, n.1, ago.2007. Retirado em Outubro 11, 2009 de http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf
- AZEVEDO, Neroaldo. Os encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos-CONFITEA VI. Retirado em Julho 10, 2013 de http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf.
- BAHIA (2002). Secretaria da Educação. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Salvador.
- BARROS, Manoel de(2004). O livro das ignoranças. São Paulo: Record.
- BRASIL(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- CANÇADO, Márcia(1994). Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.23, jan./jul, p.55-69
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.)(2001). Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-130.
- FREIRE, Paulo(1987). Pedagogia do Oprimido, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry A(1997). Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. 2008. Retirado em julho 10, 2009 de <<http://www.eurozine.com/articles/2008-07-04-grosfoguelt-pt.html> >.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María Sancho(2007). A formação a partir da experiência vivida. Pátio, Porto Alegre, Artmed, n.40, p. 8-11.
- HYLTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher(1997), Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique: II questões linguísticas. Trad. Eurico Romão. Moçambique: INDE, (Cadernos de pesquisa, n.12).
- IMBERNÓN, Francesc(2007) Uma nova formação docente. Pátio, Porto Alegre, Artmed, n.40, p.12-15.
- IRELAND, Timothy D(1999). O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma leitura a partir da V CONFITEA e do processo de globalização. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Org.). Educação popular: outros caminhos. João Pessoa: Universitária: UFPB, p. 169-184.

- GOMES, Donaldson(2009). Só 24% dos baianos têm 2º grau completo. A Tarde, Salvador. Caderno Especial, p. A4.
- LÖWY, Michael(2002). Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista. 15.ed. São Paulo: Cortez.
- MIGNOLO, Walter D(2003). Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de(2006). Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (Re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). Práticas Identitárias: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, p. 27-44.
- PIRES, Rosana de Almeida.(2006) Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD),. p.99-117.
- SOARES, Magda(2000). Letramento: Um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, Terezinha Oliveira(2007). Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal da Bahia, Salvador,Brasil.
- _____"Só agora eu falo alto":Reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA"(2011). Tese de doutoramento.Universidade Federal da Bahia.Salvador, Brasil.
- TFOUNI, Leda Verdiani(2006). Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. Ed. rev. São Paulo: Cortez.
- THOMPSON, John B(1995). Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Prof. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

Alfabetização de classes populares: um estudo de caso sobre a construção do conhecimento dos alunos da turma 101 frente ao conhecimento sistemático ofertado pela escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ, no ano de 2012.

Michely Cristina Breves Magalhães, Carla da Mota Souza

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo analisar o processo de transmissão do saber sistemático ofertado pelos docentes da escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ, frente ao processo de construção do conhecimento dos alunos de CPs da turma 101- alfabetização, no ano de 2012. Para isso, foi investigado a relação dos conhecimentos prévios dos alunos, mediante ao contexto em que vivem, e como os mesmos têm sido explorados pelas professoras da escola referida. A turma 101 era composta por 25 alunos com idade entre 6 e 7 anos. A pesquisa foi um estudo de caso, com viés qualitativo.. Foi teoricamente fundamentada no corpo conceitual de Bourdieu, no que tange: campos, habitus, agente, capital cultural, social e simbólico, bem como na concepção de alfabetização e letramento de Soares. Outros autores também foram consultados: Ausubel, Sampaio e Freire. A pesquisa se justifica por trazer à tona uma realidade presente em muitas salas de aula e, negligenciada como instrumento propulsor do conhecimento significativo dos alunos pertencentes às Classes populares (CPs). A mesma ainda traz discussão premente sobre a importância do conhecimento sócio-político-pedagógico do docente frente às iniquidades educacionais atuais. Portanto, encaixa-se no eixo: Trabalho Docente e diversidade. O resultado dessa pesquisa mostrou que o conhecimento transmitido pela escola em questão, é dissonante da bagagem cultural provenientes dos alunos de CPs, sendo pouco explorado pelas professoras como base da construção de novos saberes. Utilizar a bagagem adquirida nas vivências dos alunos, como ponto de partida para alfabetizar, possibilita ampliar os conhecimentos com significação. Desta forma, é fundamental que o professor investigue a bagagem cultural dos alunos por meio de diálogos, observações, avaliações diagnósticas e periódicas como ferramentas para planejar a sua aula e promover conhecimentos consubstanciados na pluralidade das identidades comunitárias. Foi possível confirmar por meio da pesquisa, que quando as professoras relacionaram os saberes dos alunos provenientes de classe populares aos conhecimentos ofertados pela escola, o processo ensino/aprendizado se concretizou, ou seja, os alunos aprenderam com maior facilidade, pois houve compreensão de um mundo conhecido pelos discentes.

Palavras Chave: Docente; Educação; CPs.

1. Introdução

O presente artigo foi originário de pesquisa monográfica, vinculado a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. O objetivo geral foi analisar o processo de transmissão sistemática dos professores e a construção do conhecimento dos alunos de CPs da turma 101 frente ao saber oficial advindo da escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ (2012). Como objetivo auxiliar, específico, pautamos por:

- Correlacionar o conhecimento formal e sistemático ofertado pela escola e os conhecimentos prévios dos alunos de CPs para a aquisição da leitura e escrita.

1.1 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dr. Elvino Alves Ferreira, que é instituição pública localizada na região periférica da cidade de Barra Mansa, no interior do Estado do Rio de Janeiro. A mesma foi realizada no ano de 2012, na turma inicial do Ciclo de Alfabetização e contou com duas professoras com mais de 20 anos de magistério e 7 crianças selecionadas da turma, pela professora (1). A turma teve média de 25 alunos presentes durante o período, que possuíam diferentes níveis de conhecimento.

As crianças são provenientes de “CPs”, com familiares que trabalham em diversos tipos de serviços, além de pais desempregados. A estrutura familiar também é diversa, com pais casados, mães solteiras, famílias com muitos filhos ou somente um. Crianças que passaram por processo de adoção entre outros. Em geral, são crianças criativas, interessadas e curiosas.

Durante o presente ano (2012) não houve evasão na turma, somente casos de transferências. Dos 25 alunos, somente uma (0,25%) não havia estudado antes de ingressar na alfabetização. São 39,75% provenientes de escolas de educação infantil (escolas particulares não-legalizadas do bairro) e os 60% restante fizeram o pré 1 e 2 na mesma escola.

1.2. Contextualização Teórico- metodológica da pesquisa

Toda pesquisa científica precede de referencial teórico e de embasamento metodológico. Ambos interagem e são indissolúveis. A partir dessa junção é possível discutir de forma substancial os objetos de pesquisa. O método é fundamental para qualquer pesquisa, mas sem a teoria perde a legitimidade e em contrapartida, uma pesquisa sem método, perde sua replicabilidade.

A metodologia que optamos foi a de Estudo de Caso, entendendo que este: “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo...” (GIL, 199, p.73 apud RAUPP, 2003, p.84). Um estudo de caso por ter objeto de estudo propicia o entendimento de fenômenos sociais complexos, além disso,

é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p.32)

A abordagem da pesquisa é qualitativa onde há “... relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (Silva e Menezes, 2000,p.20). O estudo de caso descrito proporcionou conhecer os saberes empíricos que os alunos apresentam durante as atividades e o entendimento da importância em se utilizar materiais e situações que os alunos convivem e vivenciam em seu cotidiano para apropriação do conhecimento sistemático.

Como o estudo analisa a transmissão e construção do conhecimento das crianças da alfabetização de CPs, torna-se imprescindível e necessário para a compreensão dos fenômenos, a conceituação de CPs:

CPs, pois serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários públicos, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia. (WANDERLEY, 1980 apud NETO, 2003, p.8)

As crianças de CPs compreendem a maioria dos alunos de escolas públicas. O autor, ao citar tal nomenclatura no plural, mostra ser impossível descrever grande parte da população no singular. São trabalhadores em várias áreas possíveis e também desempregados que atualmente estão à margem de seus direitos como cidadãos tais como saúde, moradia, emprego digno e educação de qualidade. Para essas pessoas a alfabetização tem sentido de libertação de seu estado de oprimido, de busca pela autonomia, de busca pela transformação.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”[...] pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural, e o dom social como dom natural. (BOURDIEU, 1989, p.5)

Conforme afirma Bourdieu (1989), a escola reproduz o modelo social hegemônico legitimando as desigualdades sociais. Ratifica o discurso da cultura dominante, corroborando com a crença de que alguns alunos têm aptidão para o estudo enquanto outros não. Os agentes acabam vendo a escola sob a ótica do “dom natural”, quando, ao contrário, a escola é um constructo social. E este entendimento do senso comum se naturaliza propositalmente por entre as várias classes sociais. Ao analisarmos as relações da escola à luz das teorias de Bourdieu podemos compreender melhor como essas relações reproduzem o entendimento da nossa sociedade.

Fazem parte do sistema escolar agentes de diferentes vivências, culturas e costumes que foram e são construídos ao longo de sua vida. São professores que tem em sua prática pedagógica não somente traços de seus anos de estudos, mas de sua educação quando crianças, das relações e sentimentos que foram construídos em seu ambiente familiar e no entorno (comunidade, amigos). Todas essas normas, ensinamentos, regras que apreendemos, e que são construídos socialmente, fazem parte de nosso habitus que Bourdieu (1983) define como:

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem[...]do domínio das operações para atingí-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p.15)

Os alunos também trazem consigo esse habitus para o campo escolar. E neste, além de buscar se adaptar as exigências que traz, são capazes de agir e transformar. Mesmo que não tenham consciência, cada agente age dentro desse habitus de forma atuante e também passiva.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um modus operandi do qual ele não é produtor e do qual ele não possui domínio consciente; as ações encerram, pois, uma ‘intenção objetiva’, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p.15)

No que diz respeito ao campo, as posições de cada agente movimentam as relações entre eles. A posição dos que tem poder social e dominam que podemos colocar na figura do professor que tem autoridade em sala de aula e é considerado o que detém o conhecimento que será passado para aqueles que possuem menos poder e por isso são dominados. Os mesmos são levados de várias formas a introjetarem conceitos repassado pela cultura da escola, ou seja, pelo campo que estão inseridos. O campo se particulariza. “..como um espaço onde se manifestam relações de poder” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p.21). Essas relações de poder correspondem às estruturas simbólicas no qual os agentes possuem e através do qual estabelecem as estratégias e ações no campo. Essas estruturas simbólicas denominadas por Bourdieu (1984) como capital, define e reproduz as posições dos agentes em determinado espaço.

Nesse jogo pela apropriação do poder estão imersos o capital econômico, o capital cultural que são os saberes adquiridos e habilidades provenientes de várias áreas do conhecimento, o capital social que diz respeito a posição do agente dentro do campo e o capital simbólico que é o somatório de todos os outros capitais (social, cultural e econômico), mais o prestígio e reconhecimento.

O capital cultural é herança familiar e social. É transmitido e reproduzido no meio familiar, na comunidade no qual a pessoa está inserida e na escola. Bourdieu identifica esse capital em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado e explica que

(...) en el estado incorporado, es decir, bajo La forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son La huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (BOURDIEU, 1979, p.11).

A escola transmite o capital cultural da sociedade. Ela reproduz o capital da classe dominante que é diferente da bagagem cultural trazida pelos alunos oriundos de CPs. Sendo assim esses alunos não reconhecem sua linguagem na escola e veem esta instituição como espaço avesso à sua realidade. Desta forma, o que é oferecido nos interiores das instituições escolares distanciam os alunos do saber e muitos acabam por abandoná-las.

Essa relação que se estabelece dentro do campo, entre os agentes, as posições, a autoridade, os jogos de poder são vistas diariamente nas ações que cada um tem no cotidiano de sala de aula. As estratégias que professores e alunos (agentes) têm, mesmo que não de forma consciente, produz e reproduz as normas que se estabelecem nesse campo.

A reprodução do conhecimento transmitida pela cultura dominante às escolas propicia códigos linguísticos que reafirmam valores individualistas e ideias consumistas. Segundo Soares (2003, p.15), o conceito de letramento se refere ao “desenvolvimento de habilidade textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. Este faz parte do processo de alfabetização já que são indissociáveis conforme afirma Soares:

...embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2003, p.15)

O letramento é indispensável para uma educação realmente significativa, mas para que ela aconteça, é necessário, dentro de sala de aula, relacionar os conhecimentos advindos dos alunos, da sociedade e o saber sistemático. Sem essa interação é impossível que o aluno saia da escola plenamente alfabetizado, capaz de utilizar tudo o que aprendeu em benefício de si e da sociedade.

A alfabetização para Soares (1985), em seu sentido pleno, significa:

...levar à aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 1985, p.21)

A alfabetização é um processo contínuo, uma construção que se inicia antes mesmo da criança ingressar na escola, já que esta vive em constante contato com a cultura letrada e, ainda que não seja incentivada, a criança é capaz de visualizar o que está a sua volta.

Soares (1985) ressalta a importância da alfabetização em sua relação com o social, ou seja, qual a visão que cada sociedade tem do que seja alfabetização, mostrando sua complexidade e suas múltiplas facetas. As crianças, por possuírem recursos distintos acabam sendo alfabetizadas de diferentes maneiras. Por isso, torna-se imprescindível utilizar a bagagem cultural que os alunos de CPs possuem. Como o escopo do trabalho é compreender como as crianças de CPs têm sido alfabetizadas e analisar o processo de construção do conhecimento

3. A correlação entre o conhecimento formal e sistemático ofertado pela escola e os conhecimentos prévios dos alunos de cps para aquisição de leitura e escrita

A escola é detentora de autoridade para oferecer o ensino sistemático, reconhecida pelas leis que regem a educação no Estado. Esta instituição é responsável por transmitir os conhecimentos produzidos pela sociedade e de preparar os agentes que nela ingressam ao mundo do trabalho e à vida. Essa autoridade gera implicações na estrutura do campo, nas relações entre os agentes (professor, aluno e todo corpo escolar), nas estratégias imbricadas das ações de cada um.

3.1- O mundo: um ambiente alfabetizador

Durante as entrevistas, uma das primeiras perguntas que fora feito as crianças, dizia a respeito das palavras que haviam aprendido: a primeira, a mais fácil e a mais difícil.

Pesquisadora: Qual foi a primeira palavra que aprendeu a ler?

Aluno 2: Bola

Pesquisadora: O que você achou mais fácil aprender?

Aluno 2: Navio

Pesquisadora: E o que achou mais difícil?

Aluno 2: Caju, não, foi álcool.

Pesquisadora: Você sabe o que é álcool?

Aluno 2: Sei, é aquilo dali (apontou o dedo para uma garrafa de álcool em cima da mesa).

De todos os alunos entrevistados este foi o único que escolheu uma palavra que não fora ensinado dentre os grafemas que a professora havia dado. Essa curiosidade se transformou em uma pergunta para a 1ª professora.

Pesquisadora: Quando eu fiz a entrevista com os alunos, um deles (citei seu nome) disse que a palavra mais difícil para ele aprender foi álcool. Você sabe onde surgiu o interesse dele por essa palavra?

1ª professora: É porque o álcool, a gente roda muito mimeógrafo e usa muito álcool. Então eles têm muito contato com o vidro do álcool. Aí é isso. Tudo o que diz respeito à alfabetização, tudo que tem na sala, transforma e (pausa) eles têm facilidade de gravar. (...)

Ao citar a presença do álcool em sala de aula lembrei-me das diversas vezes em que o mimeógrafo esteve presente, especificamente na mesa da professora com um vidro de álcool ao lado. As palavras da professora quando diz que "... tudo o que diz respeito à alfabetização, tudo o que tem na sala, transforma e eles têm facilidade de gravar" e a resposta dada pelo aluno a respeito das palavras que aprendeu confirma que tudo que faz parte da sala de aula, os objetos que ali estão, a forma como é organizada, os materiais escritos, o calendário, o mural, os cartazes pregados na parede pode a qualquer momento ser utilizado pelo aluno no processo de construção da escrita.

As crianças são curiosas, indagam a respeito de tudo que está a sua volta. Por isso, é importante que o professor prepare um ambiente propício ao aprendizado, um ambiente alfabetizador. Esse espaço deve favorecer a participação efetiva dos educandos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois na construção do conhecimento o aluno é um agente ativo, conforme nos confirma Perez (2006, p.67) que

num ambiente alfabetizador da sala de aula, a criança, através de um clima de confiança e respeito, tem a oportunidade de exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. Através de várias linguagens – oral, gestual, plástica, musical, gráfica, cinestésica – a criança expande sua atividade ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita, num universo particular repleto de sentido e significado.

Todo material utilizado pelo professor em sala com a intenção de alfabetizar a criança deve estar ao alcance de sua visão e de seu toque. O álcool estava sobre a mesa da professora próxima do aluno que a viu. A 1ª professora já no início do ano teve o cuidado de colocar o calendário, a chamadinha, desenho das primeiras palavras, o alfabeto na altura que a criança pudesse visualizar e tocar. Exceto o mural e o alfabeto feito em forma de centopeia. Como a sala de aula é utilizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na parte da manhã, a professora teve receio de que fosse rabiscado, como aconteceu com a chamadinha. Importante ressaltar que, embora sua preocupação fosse real, todo material inserido num ambiente alfabetizador deve estar numa altura que a criança possa ver e manipular.

Alguns materiais são essenciais para oferecer um ambiente alfabetizador: textos de todos os tipos que são utilizados por nossa sociedade, como jornais, revistas, panfletos, receitas, cartas, além de livros e

dicionários infantis. Estes devem estar à disposição para que os alunos possam manusear. Durante todo período da pesquisa não vi nenhuma circulação desses elementos em sala de aula. Embora a escola possua uma sala de leitura, a utilização desses livros e textos em sala é primordial para oferecer aos alunos um ambiente alfabetizador adequado ao aprendizado da língua escrita. Um ambiente alfabetizador

é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora. (TEBEROSKY, 2005, s/p.)

Partindo desse entendimento, tudo que circula em nossa comunidade no que diz respeito à cultura letrada pode se tornar ferramenta de uma prática alfabetizadora. O processo de alfabetização e letramento não ocorre somente em sala, ele se expande no mundo em que a criança vive. O que podemos confirmar nos extratos das entrevistas feita com os alunos.

Pesquisadora (P): Você vai ao mercado, barzinho ou padaria comprar?

Aluno 1 (A1): Eu vou na padaria dali e lá de baixo.

P: Você vai sozinho ou com algum responsável?

A1: Vou com minha prima e com meu pai e com minha mãe

P: Você sabe conferir o troco e dá o dinheiro certo?

A1: Eu sei a nota de 2 e de 5. Tem 2 e mais 2 aí eu conto 1,2,3,4.

P: Por exemplo, se o moço da padaria te falar que o pão é R\$1, você sabe qual moeda dar?

A1: Sei.

P: E o troco?

A1: A minha mãe tá me ensinando, que ela trabalha no mercado da minha vó, a minha mãe agora tá de licença, que ela vai ganhar bebê, aí tem hora que eu fico lá no mercado, a Jo (prima) me ensina.

P: Você vai ao mercado, barzinho ou padaria comprar?

A2: Só vou na padaria.

P: Você vai sozinho ou com algum responsável?

A2: Eu ia sozinho agora eu vou com minha irmã, não na verdade eu já tô indo sozinho.

P: Você sabe conferir o troco e dá o dinheiro certo?

A2: Sim

P: Você consegue ler algo na rua (placas de ônibus, nome de lojas, propagandas)?

A2: Não.

P: Você vai ao mercado, barzinho ou padaria comprar?

A3: Vou.

Pesquisadora: Você vai sozinho ou com algum responsável?

Aluno 3: Vou com a minha vó e com a minha mãe. (...)

Pesquisadora: Você sabe conferir o troco e dá o dinheiro certo?

A3: Sim

P: Exemplifiquei: Você vai à padaria comprar um pão. Ele custa R\$1, você sabe dar o dinheiro?

Aluno 3: Sei.

P: E o troco, você sabe se está certo?

A3: Não

P: Você consegue ler algo na rua, por exemplo, placas de ônibus, nome de lojas, propagandas?

A3: Do Santa Maria 2 já (placa de ônibus do bairro onde reside).

Através dos recortes da entrevista é possível evidenciar os múltiplos saberes que as crianças constroem em seu cotidiano. A ida ao mercado, à padaria e ao barzinho propicia a construção de conhecimentos matemáticos, a leitura de placas de ônibus, de propagandas de mercado contribui para que a criança comece a perceber a importância e a utilidade do sistema de escrita para nossa sociedade. Compreende-se aqui que o “ambiente alfabetizador ultrapassou as portas da sala de aula, os muros da escola e superou os limites – foi para a rua (...)” (Sampaio, 2006, p.40). Das 7 (sete) crianças entrevistadas somente 1(uma) afirmou não saber dar o dinheiro certo quando vai comprar algo, porém disse identificar as moedas. Atividades que envolvam o dinheiro podem contribuir para que as crianças dessa turma compreendam conceitos matemáticos que a escola ensina.

O trabalho com produtos encontrados nas padarias, mercados e barzinhos também podem contribuir para o sistema de leitura e escrita, já que lidam com esses diariamente. Durante a entrevista mostrei imagens de produtos que geralmente são vistos nesses estabelecimentos: Nescau, chocolate Batom, leite Barra Mansa, sabão em pó Tixan e OMO, Fandagos e Coca Cola.

P: Você sabe o que é?

A1: Nescau , biscoito

P: Você sabe que biscoito é esse?

A1: Fa Fandagos, chocolate

P: Que chocolate é esse?

A1: Ba batom, leite

P: Você sabe qual leite? (Barra Mansa, ele tem o slogan de uma vaca)

A1: Da vaca, Coca cola, Na o (sabão em pó OMO)

P: Você sabe o que é?

A1: É um negócio de lavar

Neste recorte da entrevista encontramos pistas que comprovam que as crianças, mesmo antes de ingressarem numa classe de alfabetização, já leem o que está à sua volta. Nesse tipo de leitura, conhecida como incidental, embora a criança não saiba decodificar o código escrito é capaz de associar o nome do objeto ao rótulo.

Indo à escola e durante o trajeto cantavam músicas e comentavam sobre elas. Gostam muito de funk, conhecem os MC's que "estão em alta". Perguntei a algumas crianças qual música mais gostavam e sempre optavam músicas de sucesso no mercado atual como: Ai se eu te pego (Michel Teló), Assim você mata o papai (Sorriso Maroto). Os desenhos estão expressos em seus materiais escolares: Ben 10, Barbie, Hot Wells, Polly, Princesas. Algumas vão às igrejas, participam de atividades como escola dominical, catecismo, encontro de crianças espíritas. Frequentam aulas de reforço oferecidas por uma comunidade espírita e de atividades recreativas e sociais oferecidas pelas igrejas evangélicas do bairro. Na comunidade no qual a escola está inserida possui muitos barzinhos, mercadinhos e padarias. Por ser próximo do bairro muitas crianças frequentam esses lugares, algumas até sozinhas, conforme pode ser lido nas entrevistas.

As crianças de CPs ao ingressarem na escola não estão vazias de saber. Elas possuem certo capital cultural que foi sendo adquirido e assimilado desde seu nascimento. A relação com a família, com a comunidade e com os meios de comunicação propiciam que essa criança se aproprie de saberes. Essa bagagem cultural, portanto, é adquirida por diversas experiências e conhecimentos que advêm de seu meio familiar, social e são construídas e transformadas continuamente.

Laplane e Dobranszky (2002) afirmam que o capital cultural diz respeito "... às formas de conhecimento cultural, competências ou disposições, um código internalizado, desigualmente distribuído e fiador dos ganhos de distinção" (Bourdieu, 1996 apud Laplane; Dobranszky 2002, p.61). Na escola, os alunos oriundos de CPs acabam sendo privadas de dialogar a respeito dos seus saberes já que a bagagem cultural que possuem não é valorizada. Essa herança social e familiar que traz os saberes, experiências, códigos linguísticos, valores e atitudes são diferentes do capital cultural reproduzido pela escola, proveniente da cultura dominante. Porém, se a escola, através do professor, relaciona esses saberes ao conhecimento sistematizado, pode alavancar e consolidar o conhecimento dos alunos. A partir dessa correlação, o saber é expandido contribuindo para seu desenvolvimento e autonomia.

(...)os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar.(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18)

Imersa na comunidade e no espaço escolar, com um olhar mais atento, conversando informalmente e através de entrevistas foi possível perceber o quanto essas crianças podem se beneficiar no processo ensino/aprendizagem com a bagagem cultural que possuem, desde que estas sejam valorizadas, exploradas, naturalizadas e expandidas com práticas pedagógicas calcadas nas suas realidades. Há necessidade que a escola rompa com essa distância de saberes, sendo muito importante relacioná-los com

os saberes sistemáticos e cultos. Desta forma abre espaço para aprendizagens significativas e conhecimentos solidificados.

3.2- Correlação de saberes no cotidiano escolar: alunos de CPs e professores

Durante a entrevista que fiz com a 2ª professora ela relatou a respeito de um projeto feito com os alunos.

2ª professora: Quando eu lancei esse projeto eles fizeram pesquisa em casa, o que os pais brincavam, o que avós brincavam. Ficou muito dez. Eles gostaram muito. Pesquisei na Internet, quais brinquedos e brincadeiras vocês brincavam (vocês é referente a mim, seu filho e filha que temos praticamente as mesmas idades). Tipos de boneca, que deve ser da sua época também, bonecas antigas aí mostrei pra eles, brinquedos de meninas e de meninos. Tudo que eu pude trabalhar dentro desse tema eu trabalhei. Trabalhei todos esses grafemas (n, f, s, d, m, p, r, g).

Posteriormente voltando esse assunto ela me contou a respeito da satisfação dos alunos em poder pesquisar as brincadeiras de seus familiares, eles tiveram a oportunidade de comparar as brincadeiras antigas com as que eles brincam hoje (mencionou vídeo game e brincadeiras de rua). A professora expôs o material pesquisado na Internet e posteriormente expuseram o trabalho em cartazes. Ela enfatizou a importância desse projeto para a apropriação dos grafemas e considerou que o aprendizado foi mais solidificado nessa experiência.

Os alunos tiveram a oportunidade de introjetar elementos de sua cultura em sala de aula, aprenderam os conceitos de forma contextualizada. Seu capital cultural foi expandido e empregado no processo ensino aprendizagem.

O que chamou a atenção nessa aula foram os momentos de diálogo no qual foi possível constatar que a professora reconheceu os conhecimentos que os alunos tinham e os relacionou com os saberes da escola. A partir dessa aula a professora decidiu dar novos conteúdos onde pudesse trabalhar aqueles saberes mostrados pelas crianças relacionados ao conhecimento formal. Escutar o aluno, dialogar com ele, incentivar a conclusão da atividade, promoveram momentos significativos e me fez chegar à conclusão, tal como Freire (1997) de que:

todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, [...], à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 1997, p.132)

Propiciar momentos de diálogo com aluno, valorizar seus saberes empíricos não é negar o saber sistematizado, antes, é utilizar os saberes oriundos desses alunos como ponto de partida para o conhecimento sistematizado.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das CPs, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também,(...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1997, p.33)

Os saberes construídos em sala de aula não podem passar despercebidos, mesmo quando ainda não estão sistematizados. O professor deve intervir no processo mediando o conhecimento, incentivando à curiosidade, desafiando-o para novos conhecimentos. O docente deve ser alguém que “...interfere, intencionalmente no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades...” (Sampaio, 2006. P.37). Ao dar voz ao aluno, o professor também aprende, porque enquanto está imerso no processo de construção dos conhecimentos, está ensinando e aprendendo. Nesse diálogo ambos são agentes ativos na ação que envolve ensino e aprendizagem.

No início do ano, quando as crianças aprendiam os primeiros grafemas a professora sentiu necessidade de dar uma aula que pudesse trabalhar o nome das crianças, já que algumas ainda sentiam dificuldades de escrever o próprio nome e reconhecer do amigo. Planejamos uma aula, no qual as crianças teriam que fazer uma carta para o amigo que sorteasse. A aula iniciou com algumas observações a respeito dos nomes das crianças. Escrito num cartaz, junto comigo e com a professora, identificavam seus nomes, dos amigos, semelhança dos nomes (quantidade de letras, nomes que iniciam com a mesma letra, nomes iguais com letras diferentes). Conforme as crianças falavam grifávamos ou circulávamos. Posteriormente foi explicado o funcionamento de uma carta, a importância da identificação de quem envia e do destinatário.

As crianças puderam manusear alguns exemplos de carta. Ao final da conversa os alunos sortearam os nomes e foram para sua mesa fazer as cartas. Demos liberdade para que as crianças escolhessem o modo como iam montar a carta: desenho ou texto. O principal objetivo naquele momento era que escrevessem seus nomes e dos amigos. A maioria fez desenhos, mas alguns escreveram algumas palavras segundo suas hipóteses, o que permitiu que a professora pudesse investigar sobre seus conhecimentos. Os alunos que estavam com dificuldades em escrever o nome tiveram a ajuda dos colegas, do professor e da pesquisadora, o que contribuiu para momentos de intervenção e para que algumas dúvidas fossem sanadas. A necessidade de identificação da carta motivou os alunos escreverem corretamente e por isso perguntavam a todo o momento, tentavam copiar do papel sorteado, solicitavam nossa ajuda. Essa situação contribuiu para que os alunos percebessem a importância da escrita correta para que o outro pudesse ler. Procuravam superar obstáculos na busca pela comunicação. Não era uma atividade mecânica, de treinamento e repetição; ao escrever seus nomes e de seus colegas na carta “... as crianças estavam mobilizadas como totalidades, logo, o desejo se fazia presente na realização de uma atividade plena de sentido – usar a linguagem escrita para se comunicar...” (Sampaio, 2006, p.35), nesse caso, com o amigo. Ao final, a professora colocou as cartas numa caixa e as crianças foram retirando conforme iam identificando seus nomes. Uma foto foi tirada, já com a carta em mãos, para finalizar aquele momento.

Os dois exemplos mostram o quanto é importante que os processos de leitura e escrita tenham sentido para a criança. Atividades fragmentadas e de treinamento não são significativas, não tem propósito alfabetizador. É preciso, ao organizar e formular conteúdos pedagógicos que estes estejam relacionados ao mundo que vivemos, com as situações que encontramos no nosso cotidiano.

Considerações finais

A Opção por realizar uma pesquisa de Estudo de Caso, veio de um diálogo entre as autoras, pois o interesse era analisar o processo de transmissão e construção do conhecimento dos professores e alunos de CPs da turma 101 frente ao saber sistemático ofertado pela escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ (2012).

Embora a pesquisa tenha a limitação de uma realidade específica, contribui para um olhar minucioso dos agentes envolvidos neste contexto social, podendo ser aproveitado para alargar o conhecimento de outras salas de aulas em outras comunidades de CPs.

Através dessa pesquisa foi possível compreender que se o professor for consciente da importância de usar toda e qualquer situação para alfabetizar, empregando e legitimando o meio social dos alunos, os mesmos terão mais chances de aprender e expandir seus conhecimentos de forma significativa. As crianças de CPs vivem experiências ricas e genuínas em seu cotidiano. Muitas vezes cruel, porém envolvem diversos conhecimentos. Quando as mesmas chegam à escola e não conseguem relacionar seus saberes aos da escola, sentem-se esvaziadas e marginalizadas, acarretando por parte de muitos, desinteresse. Encarar as vicissitudes desta realidade é não negar o saber e o lugar dos alunos e alunas provenientes de CPs.

A pesquisa mostrou que as pessoas de CPs não têm o mesmo capital cultural das que estão no poder, os quais são mais valorizados e reproduzidos pela escola de forma geral. Desta maneira, conforme nos afirma Bourdieu (1989), esta diferença de saberes, impede na maioria das vezes, o acesso à literatura erudita e ao saber sistematizado, valorizado pela sociedade culta, visto que os alunos não vêm significado na aprendizagem. Portanto, a reprodução das diferenças social, política e econômica se propagam, já que é o conhecimento a chave para o poder.

Relacionar a cultura popular desses alunos aos conhecimentos sistemáticos da escola é fundamental para a humanização do homem no exercício pleno de sua cidadania. Desta forma a linguagem desses agentes deve ser observada, explorada e ampliada para que os mesmos possam se beneficiar deste capital cultural popular.

A escola municipal Dr. Elvino Alves Ferreira, por meio de seus professores, reproduz os saberes da cultura dominante, embora se perceba um esforço por parte das professoras para alfabetizar os alunos. Em alguns momentos foi possível perceber a valorização dos saberes das crianças oriundas de CPs, porém de forma pontual e sem consciência da necessidade desta valorização ser central.

Alguns exemplos de práticas pedagógicas “positivas” foram mostradas perante as entrevistas, com intuito de que se torne visível a importância das atividades em que se relaciona os múltiplos saberes e culturas. Todas as experiências abordadas nessa pesquisa no qual o saber da criança foi valorizado teve como resultado um processo de ensino /aprendizado concreto e significativo.

Sabe-se que a alfabetização é o alicerce da educação. Não é possível construir uma sociedade justa e igualitária se os cidadãos não forem agentes críticos, ativos, reflexivos e capazes de transformar o meio em que vivem, para tanto a escola necessita valorizar os saberes dos alunos em qualquer situação.

Sabemos que muito ainda precisa ser feito para que possamos ver sair da lista de analfabetos funcionais os milhares de brasileiros que dela fazem parte. Essa pesquisa pretendeu mostrar alguns caminhos, através da valorização da bagagem cultural trazida pelas crianças pertencentes a CPs, porém, a partir destes, muitos trajetos ainda podem ser percorridos. Por isso sugiro, para ampliação do tema, um novo estudo abordando a avaliação diagnóstica, que embora não tenha sido objeto principal dessa pesquisa revelou-se ser um importante instrumento na aquilatação dos saberes dos alunos.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. e Hanesian, H. (1980). Psicologia educacional. Rio de Janeiro.
- Bourdieu, Pierre (1996). Razões Práticas : Sobre a Teoria da Ação. Campinas-SP: Papyrus.
- Bourdieu, Pierre (1989). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e a Cultura. Educ. Ver., Belo Horizonte (10): p. 3-15.
- Bourdieu, Pierre (1990). Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, n 5, p. 11-17.
- Bourdieu, Pierre (1984). Questions de sociologie. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1999). La miséria del mundo. Espanha: Editora Akal, p. 529.
- Freire, Paulo (1997). Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Paz e Terra.
- IBGE, PNAD 2011: crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas. Publicação: 21 set. 2012. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acesso em jan./2013
- Laplane, Adriana F, Dobranszky, Enid A. (2002) Capital Cultural: Ensaio de Análise inspirados nas Ideias de P. Bourdieu. Horizontes, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68.
- Neto, J. F. de M. (2013) O que é Popular? Paraíba, 2003. Disponível em:
http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf. Acesso em: jan./2013
- Ortiz, Renato (1983). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática.
- Raupp, F. M., Beuren, I. M.(2003) Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. São Paulo,. Disponível em: http://www.geocities.ws/cienciascontabeisfecea/estagio/Cap_3_Como_Elaborar.pdf
Acesso em: Jan. 2013
- Sampaio, Carmen S. (2009) A Complexidade do Processo Ensino Aprendizagem e o Desafio de uma Prática Alfabetizadora Comprometida com a Inclusão Social. São Paulo.
- Silva, Edna. L. da; Menezes, Estera. M.(2001) Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Soares, Magda B. (1985) As muitas facetas da alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.52, p. 19-24.
- Soares, Magda B. (2003) Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, p.15.
- Soares, Magda B. (2009). Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro. Minas Gerais, Set./2009. Disponível em:
http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57. Acesso em: dez./2012

Teberosky, Ana.(2013) Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>. Acesso em: jan./2013

Yin, R. K.(2001) Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. p.32.

Contributos de ações de formação continuada docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Dulce Pereira dos Santos¹²⁰, Kátia Maria da Cruz Ramos¹²¹

Resumo

A obrigatoriedade de receber em sala de aula alunos com deficiência vem causando angústias no docente por falta do desenvolvimento de competências necessárias para atuar junto a estes alunos. E, conforme bem situa o debate sobre esta ordem de acontecimento, embora já exista o movimento de oferta de um componente curricular que trate da temática da Educação Inclusiva nos cursos de Magistério e Licenciaturas Diversas, ainda são as ações de formação continuada que vêm possibilitando ao docente uma aproximação com questões da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular. Nesse contexto, nomeadamente a partir de uma inquietação sentida diante de limites de lidar com alunos com deficiência, este trabalho trata de uma pesquisa que teve como propósito identificar ações de formação continuada que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais no Ensino Fundamental, tendo como objeto de atenção a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife (Pernambuco – Brasil). Para tanto, tendo como suporte a abordagem de pesquisa qualitativa e um questionário como instrumento de recolha de dados, elegeu como sujeitos de pesquisa quinze professoras, atuantes em três escolas distintas, que vêm recebendo alunos com deficiência em sala de aula, e para o procedimento de tratamento dos dados recorreu à análise temática. Os dados obtidos, para além de apontarem para uma ausência da oferta de formação por parte da SEEL e um despreparo a que se referem as professoras indicando que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência, revelam que as professoras consideradas, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes, viabilizam a sua atuação através de alternativas para dar conta do exigido. E fazem isso buscando conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização. Nesse âmbito, o que vem caracterizando essas alternativas é tornar a sala de aula como *locus* privilegiado da formação que, embora limitada por colocar o professor como único responsável pela formação, corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano. Nesse sentido, o estudo ratificou tanto a pertinência da formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Ensino Fundamental.

¹²⁰ Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife

¹²¹ Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

A defesa por uma escola inclusiva encontra, entre outros, amparo na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001) que vem possibilitando tornar realidade a inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Se por um lado esta ordem de acontecimento indica um avanço, por outro lado tem sido motivo de inquietação por parte de professores que sentem limites em lidar com alunos portadores de deficiência – principalmente pela falta de preparo diante de especificidades das deficiências.

Essa inquietação foi confirmada num Curso de Especialização em Educação Inclusiva, promovido pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife, quando os cursistas reconheceram-se com a mesma preocupação e explicitaram que estavam no curso para aprender como lidar com alunos portadores de deficiência que foram colocados em suas salas sem que tivessem uma preparação.

Diante dessa situação, considerando a ausência na formação inicial de uma preparação anterior à atuação dos que estão recebendo alunos com deficiência, aflorou o interesse em pesquisar sobre encaminhamentos da SEEL para reverter tal quadro no âmbito da formação continuada, principalmente em termos de preparar o docente para atuar no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1). Isso porque, embora já exista o movimento da obrigatoriedade de um componente curricular que trate da temática da Educação Inclusiva nos cursos de Magistério e Licenciatura, ainda são as ações de formação continuada que vêm possibilitando uma aproximação com questões da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular – principalmente para aqueles docentes cuja formação não contempla essa problemática.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de identificar ações de formação continuada ofertadas pela SEEL que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de pessoas com deficiência no EFI, cujos dados estão contemplados no estudo ora apresentado.

E para dar conta do desenvolvimento e achados da pesquisa o texto congrega três pontos. O primeiro trata de questões da obrigatoriedade na sua relação com a formação para atender crianças com deficiência no EF1. O percurso seguido na pesquisa é objeto de atenção do segundo ponto, contemplando a caracterização do campo e dos sujeitos bem como procedimentos de coleta e de análise dos dados. O terceiro ponto trata dos resultados, em termos de evidenciar contributos de ações de formação continuada na sua relação com a questão da inclusão de alunos com deficiência.

Nas considerações finais tanto é ratificada a importância e pertinência de ações de formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma reflexão sobre a obrigatoriedade de atender alunos com deficiência

A educação considerada como um agente de transformação é um elemento de fundamental importância no processo de superação de preconceitos e de exercício da cidadania, principalmente na luta de segmentos sociais pela inclusão na sociedade – pois através da educação as pessoas têm possibilidade de ter conhecimento dos seus direitos e poder reivindicá-los.

Por tal razão a educação pode nos conduzir a mudanças significativas porque através dela ocorrem transformações na sociedade. Nesse sentido, um dos pontos que vem marcando a nossa história é o convívio social com pessoas com deficiência que, até então, viviam em ambientes segregados – conforme bem afirmam Silva e Santos (2011, p. 1) em termos de que

estamos numa fase em que o discurso da inclusão já foi sistematizado e parece ter sido assimilado pelos sistemas de ensino. Até mesmo as instituições que preservavam o sistema segregado, resistindo à proposta, estão atualmente favoráveis à escola inclusiva. Parece claro que esse movimento evidencia uma perspectiva de melhoria do atendimento educacional para todos os alunos.

No âmbito desse movimento surge em vários países o debate acerca da educação inclusiva, pois a sociedade começou a perceber que não era mais possível que as pessoas com deficiência vivessem em ambientes segregados, por notaram que suas habilidades mesmo que restritas poderiam ser mais desenvolvidas no convívio com crianças do ensino regular (Brasil, 2001; Mantoan, 2006) – onde poderiam encontrar uma diversidade de atividades propostas, em alternativa ao ambiente segregador que condiciona a agir segundo os limites das deficiências. Nomeadamente tendo por base a compreensão de que “tratar as pessoas diferentemente podem enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes podem esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (Mantoan, 2006, p. 17).

E tal compreensão, dentre outros, retrata o que embasou o movimento social que implicou na Declaração de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994), onde ficou delegado que a questão da inclusão parte do princípio que a educação é um direito de todos. Neste sentido, tal Declaração veio reafirmar o compromisso com a educação inclusiva, ao corroborar o direito de educação para todos, no sentido de que a legislação garanta que toda criança tem direito fundamental a educação e deve ser dado o direito de usar suas habilidades a fim de proporcionar um novo saber.

A partir dessa Declaração a educação inclusiva configura-se em um novo segmento, pelo indicativo da obrigatoriedade dos órgãos educacionais de assumirem o compromisso de garantir que as crianças com deficiência tenham direito e acesso ao Ensino Fundamental. E tendo essa referência foi implementado no Brasil, em meados dos anos 90, políticas que possibilitaram o atendimento a crianças com deficiência neste nível de ensino.

Nesse sentido, surge na década de 90 a obrigatoriedade da inclusão dos alunos que viviam em ambientes segregados na direção de fazerem parte do ensino regular. Essa obrigatoriedade, que levava às pessoas que tinham deficiências a viverem em ambientes regulares, tem como base a idéia, conforme anteriormente mencionado, de que o ambiente segregador deixa limitada a pessoa com deficiência. E esse movimento revela um avanço em relação à legislação, em termos do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.152/71 (Brasil, 1971) e a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ao voltar-se para assegurar direitos sociais e a inclusão de pessoas com deficiência. Embora, segundo Rodrigues (2006) e Magalhães (2011), a inclusão como uma nova realidade venha galgando e ocupando seu espaço de uma maneira muito lenta, pois a sociedade não está moldada a essa nova realidade.

A esse respeito Mantoan (2006, p. 23) afirma que

a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

E essa questão tem sido vista através da falta de acessibilidade e do cumprimento da legislação. Pois “o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994, p. 6). Apesar de na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) constar em seu Art. 59º que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...];

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...];

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Por isso, considerando Souza e Oliveira (2009), ressaltamos que entre os vários desafios que envolvem a educação inclusiva estão os que dizem respeito a lidar com a criança com deficiência no âmbito das especificidades, bem como o preparo do educador nesse novo processo. Logo, pensar em inclusão nos remete a formação do professor e as suas práticas pedagógicas.

Essa visão nos faz refletir a atual formação de professores e nos aponta para a necessidade de se investir em ações de formação continuada, com o objetivo de desenvolver competências profissionais para atuar junto a alunos com deficiência, incluindo também participação em projetos do coletivo escolar.

Em função disso é de fundamental importância tratar da formação do professor. Inclusive a própria LDB nº 9.394/96, em seu Art. 59º, remete a uma reflexão sobre a formação do professor no desafio de entender o seu papel como agente da proposta da educação inclusiva. Pois o grande desafio é formar professores habilitados para atuar em uma escola inclusiva, acessível a todos independente de suas especificidades, viabilizando possibilidades.

Essa compreensão aponta para a necessidade do professor mudar sua postura em relação ao conhecimento e aos alunos, principalmente diante da demanda oriunda da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que congrega Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que assegura a matrícula de pessoas com deficiência independente de suas deficiências. E é a partir desta Resolução que as escolas e a sociedade foram obrigadas a criar espaços com acessibilidade. Porém ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois as políticas públicas não têm cumprido seu papel na íntegra.

De acordo com essas Diretrizes, nomeadamente em seu Art. 2º, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). Neste caso é de fundamental importância que os professores do ensino regular estejam capacitados para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular. E isso requer que, além de ser assegurado na formação inicial, os professores tenham formação continuada.

Mas apesar da obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência e do reconhecimento da pertinência da formação, os professores ainda estão distantes de um desenvolvimento profissional que contemple a educação inclusiva. Ou seja, conforme afirmam Albuquerque e Machado (2009, p.7)

o despreparo a que se referem as professoras é um indicador de que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência. A falta de preparo de que falam confirma que as instituições formadoras não atendem às suas expectativas profissionais, implicando na dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade vem causando angústias no docente por falta do desenvolvimento de competências necessárias para atuar junto ao aluno com deficiência. Ou seja, conforme ainda Albuquerque e Machado (2009, p. 6), “de modo geral as professoras apontam que, embora a inclusão seja o princípio da educação na atualidade, na prática só concorre para deixá-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e solitárias na escola para realizar a inclusão desses alunos”.

Essa constatação, referenciada na revisão bibliográfica e na atuação em uma sala que atende crianças com deficiência, ratifica a inquietação que se encontra na base deste estudo. E para dar a conhecer o caminho trilhado para dar conta do objetivo da pesquisa realizada, no próximo ponto trataremos do percurso metodológico.

Situando o percurso da pesquisa

O debate sobre a Educação Inclusiva, notadamente no que diz respeito a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência em salas de ensino regular, vem apontando para a necessidade e pertinência de se refletir sobre a formação continuada como um elemento de fundamental importância no processo de inclusão.

Nesse quadro, conforme já explicitado, a pesquisa teve como propósito identificar ações de formação continuada que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E apoiando-se na abordagem de pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (1996), privilegia o universo das significações, a investigação teve como campo a Rede de Ensino da Prefeitura do Recife e como objeto privilegiado ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife.

Escolhemos a Rede de Ensino do Recife por ser nosso *lócus* de trabalho. E, em razão do limite temporal para realização do estudo, optamos por ter como sujeitos de pesquisa professores lotados em três escolas

próximas que nos permitiu contemplar 2 das 6 Regiões Político-Administrativas da Cidade do Recife¹²², 1 escola localizada na RPA4¹²³ e 2 escolas na RPA5¹²⁴.

Segundo dados da Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa (GEAP) da SEEL, relativos ao censo de 2012, um total de 2.156 alunos com deficiência estava sendo atendido no âmbito da Rede de Ensino da Prefeitura do Recife, distribuídos em 25 creches e 186 escolas – contando com professores itinerantes, que atendem na sala de recursos ou como volantes, e 19 salas especiais. Na RPA4 estavam matriculados 317 alunos com deficiência e na RPA5 estavam matriculados 332.

Na escola localizada na RPA4 encontravam-se matriculados 31 alunos com deficiência, dos quais 20 com Deficiência Intelectual (DI), 6 com Deficiência Física (DF), 3 com baixa visão e 2 cegos. Nas escolas localizadas na RPA5, ambas de médio porte, numa estavam matriculados 13 alunos com deficiência, dos quais 11 DI, 1 com Deficiência Auditiva (DA) e 1 DF. E na outra escola encontravam-se matriculados 27 alunos com deficiência, dos quais 25 DI, 1 DA e 1 com baixa visão.

A pesquisa contou com a participação voluntária de 15 professoras, das quais 5 da escola localizada na RPA4, 4 professoras de uma das escolas localizadas na RPA5 e com 6 professoras da outra escola. Todas essas professoras têm curso superior, a maioria em Pedagogia, e apenas 4 não tem curso de especialização. No geral têm experiência mínima de um ano atuando com alunos com deficiência e em sua maioria atendem a crianças com deficiência intelectual.

Os dados foram recolhidos através de um questionário que foi aplicado no período de junho a agosto de 2012. E para a análise do material recolhido foi utilizado o procedimento da análise de temática, proposta no âmbito da análise de conteúdo referenciada em Bardin (1997) e Morais (1999).

Para dar conta do procedimento de análise temática elegemos 3 eixos orientadores da análise. O primeiro eixo relacionado a um mapeamento das ações de formação continuada ofertadas pela SEEL, o segundo referente as ações de formação continuada docente que vêm auxiliando no processo de inclusão de alunos com deficiência, e, por fim, o terceiro eixo congregando características de ações de formação continuada que vêm possibilitando um auxílio ao docente no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Contributos de ações de formação continuada no processo da inclusão de alunos com deficiência

Antes de dar a conhecer os resultados segundo a temática de cada um desses eixos, aproveitamos a oportunidade para situar que as dificuldades sentidas pelas professores no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1. Em sua maioria, as dificuldades explicitadas estão relacionadas com lacunas na formação, falta de condições no ambiente, falta de conhecimento científico e específico para lidar com o aluno com deficiência, ausência de apoio pedagógico.

Ainda foram acrescidas a essas dificuldades a questão de salas inadequadas, falta de materiais para o trabalho e falta de apoio pedagógico através da formação continuada. Mas, no geral, os depoimentos das professoras estão em consonância com as inquietações que estão na base deste estudo, reafirmando que

¹²² Para viabilizar a implementação e avaliação de políticas o Município do Recife está dividido em 6(seis) Regiões Político-Administrativas - RPA's (RECIFE, 1997).

¹²³ A Região Político-Administrativa 4 congrega os seguintes bairros: Caxangá, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi.

¹²⁴ A Região Político-Administrativa 5 congrega os seguintes bairros: Afogados, Areias, Barro, Bongí, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jiquiá, Jardim São Paulo, Mustardinha, Tejió, Totó e Sancho.

as escolas não se encontram preparadas e indiciando a importância de ações de formação continuada específica para a atuação junto a alunos com deficiência.

Essa situação é ratificada por Souza e Oliveira (2009) quando apontam para a falta de formação específica como um grande dilema das professoras, por não se sentirem preparadas para atuarem nesse novo contexto que é a inclusão, além disto, também apontam para falta de apoio pedagógico. Inclusive essas autoras afirmam que “o magistério, na educação inclusiva, deve partir do pressuposto de que ensinar a todos, não significa ensinar tudo, da mesma forma, a todos, com os mesmos objetivos e formas de avaliação. É preciso considerar as diferenças” (*ibidem*, p. 5).

No que diz respeito ao primeiro eixo ficamos impossibilitadas de mapear as ações de formação continuada para auxiliar o docente no processo de inclusão de alunos com deficiência, diante da resposta unânime da ausência de formação continuada desta ordem. E, corroborando com o depoimento dos professores, num levantamento junto a SEEL constatamos que nada tem sido feito em relação a ações de formação continuada no âmbito da educação inclusiva para apoiar professores do EF1.

Embora, conforme documento disponibilizado pela GEAD, tenha sido ofertado curso de Libras para professores e a comunidade em geral, Curso do Sistema Braille e uso do Sorobã para professores do Atendimento Educacional Especial (AEE) e do ensino regular e Formação Continuada (presencial e a distância) e em serviço para, respectivamente, professores do AEE. Mas tratou-se de ações voltadas para especialistas e ausência de formação para aqueles que sentem dificuldades, como no caso das professoras sujeitos da pesquisa.

Tal situação torna-se preocupante quando se considera que a SEEL, cumprindo com a obrigatoriedade, vem atendendo a alunos com diversos tipos de deficiência. Mas, apesar de ainda limitado diante da demanda da Rede e necessidades formativas dos professores, vale ressaltar o investimento da SEEL na formação docente para uma intervenção no processo de inclusão no EF1 através da oferta do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, cujo este estudo é fruto dessa ação interventiva – tanto no sentido de promover estudos aprofundados no campo da Educação Inclusiva como por possibilitar formar professores com experiência no ensino regular para atuar na itinerância.

De acordo com acima explicitado, do ponto de vista da oferta de ações promovidas pela SEEL, exceto o Curso mencionado, não houve formações voltadas especificamente para a questão da inclusão no EF1, deparamo-nos também com a impossibilidade de tratar do segundo eixo referente a ações de formação continuada docente que vêm auxiliando no processo de inclusão de alunos com deficiência. Mas um aspecto que consideramos pertinente ressaltar refere-se a alternativas encontradas pelas professoras para darem conta do exigido, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes.

Nesse caso, por compreendermos a importância dessa atitude por parte das professoras, consideramos pertinente colocar nesse eixo o que nos foi revelado sobre o fato de que vêm possibilitando uma intervenção no processo de inclusão de alunos com deficiência. Principalmente no que se refere ao interesse em buscar conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização.

Mas, embora essas alternativas venham possibilitando a conhecimentos que dão suporte a atuação no processo de inclusão, importa resguardar a defesa de Souza e Oliveira (2009, p. 4) de que

para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva.

E isso tanto aponta para o lembrete que a inclusão é de responsabilidade de todos como de que tem um estreito e necessário vínculo com o desenvolvimento profissional docente em geral e em particular com a profissionalização daqueles que atuam diretamente com alunos deficientes.

No que se refere ao terceiro eixo, características de ações de formação continuada que vêm possibilitando um auxílio ao docente no processo de inclusão de aluno com deficiência, pela impossibilidade de tratar de ações da alçada da SEEL, fizemos a análise considerando as alternativas encontradas e ações desencadeadas pelas professoras para dar conta da atuação em sala.

Nesse quadro identificamos que a formação continuada vem sendo efetivada no seu *lócus* privilegiado, que é a sala de aula, tendo o professor como principal sujeito – e único responsável. E neste ponto tais alternativas e ações corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano. Porém, tendo em conta o alerta de Pimenta (2002, p. 26) sobre o papel da teoria, essas atitudes isoladas deixam a desejar pois é imprescindível compreender que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

Nesse caso, sem desconsiderar a pertinência e importância do professor tornar a sua prática objeto de reflexão e intervenção, faz-se necessário ressaltar a responsabilidade institucional com a formação docente em geral e com a formação para atuar junto a alunos com deficiência em particular – diante das exigências postas pela obrigatoriedade legal e limites advindos da reconfiguração deste atendimento. Ou seja, conforme afirma Oliveira (2011, p. 7)

o que se percebe no debate sobre a formação de professores para a educação inclusiva, é que todos os estudiosos de igual modo concordam que [...] deve receber preparação adequada para trabalhar com alunos com deficiência, uma vez que a inclusão, bem como a resposta à diversidade, implica inevitavelmente mudanças na prática pedagógica, na organização e gestão da sala de aula.

Esses aspectos confirmam a necessidade e pertinência da formação continuada para auxiliar os professores no processo de inclusão de alunos no EF1. E isso requer pensar a formação continuada de forma contextualizado envolvendo desde diretrizes de política educacional a questões da política do cotidiano.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que os dados revelam que a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife ainda está distante de cumprir com as exigências da obrigatoriedade de garantir a inclusão de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do ponto de vista da preparação docente para tal – embora comece a alterar essa ordem de acontecimento através da promoção de um curso de especialização em educação inclusiva.

No que se refere a ações que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos, apesar da ausência de um investimento sistemático da SEEL, as professoras consideradas viabilizam a sua atuação através de alternativas e ações para darem conta do exigido, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes. E fazem isso buscando conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização.

Nesse âmbito, o que vem caracterizando essas alternativas e ações é tornar a sala de aula como *locus* privilegiado da formação que, embora limitada por colocar o professor como único responsável pela formação, corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano.

Nesse sentido, o estudo ratificou tanto a pertinência da formação continuada formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- Albuquerque, E, & Machado, L. (2009). Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. Anais da 32ª Anped.
- Bardin, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.
- Brasil (1971). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em Outubro 24, 2005 de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.
- Magalhães, R. (Org.) (2011). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente, Brasília: Editora Liber.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In V. Arantes, (Org). Inclusão escolar (pp. 15 - 30). São Paulo: Summus.

- Minayo, M. C. (1996). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (4a ed.). São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- Morais, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22 (73), 7-32.
- Oliveira, A. F. (2011). A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. *Anais da 34ª Anped*.
- Pimenta, S. (2002). Professor reflexivo: construindo um conceito. In S.PIMENTA, & E. GHEDIN, (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17–52). São Paulo: Cortez.
- Recife (1997). Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Lei Nº 16.293 – Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativas do Município do Recife e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Recife, 03 de fevereiro de 1997.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, São Paulo: Summus.
- Silva, L., & Santos, J. (2011). Preconceito e educação inclusiva: (re)tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. *Anais da 34ª Anped*.
- Souza, S., & Oliveira, M. A. (2009). Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. *Anais da 32ª Anped*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Mércia Ramos de Barros¹²⁵, Kátia Maria da Cruz Ramos¹²⁶

Resumo

A denominada educação especial, por força do movimento social em busca da garantia da igualdade, atravessou mudanças no decorrer de sua história, passando pela escola segregada, pela escola integradora e chegando a escola inclusiva, na busca de superar a segregação de alunos. Referenciando-se em tal compreensão, este estudo se insere no debate sobre a atuação do professor itinerante na sua relação com o professor do ensino regular, no âmbito de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tendo como suporte a abordagem de pesquisa qualitativa, elegeu o questionário como instrumento de coleta de dados, como campo de pesquisa a Rede de Ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (Pernambuco – Brasil), tendo como sujeitos onze professores do ensino regular e oito professores itinerantes, atuantes em escolas distintas, e para o procedimento de tratamento dos dados recorreu à análise temática. Os dados obtidos revelam que o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades da criança com deficiência, podendo até atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é considerado com função docente quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou na sala de recurso multifuncional (SRM), e como agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação considerada em dois âmbitos e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico. No computo geral, os dados apontam que os limites da atuação do professor itinerante encontram-se na ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência, a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido da continuidade do processo inclusivo, e o preconceito para com o aluno com deficiência. Nesse quadro, o estudo ratifica a compreensão de que a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular, no processo de inclusão da criança com deficiência, necessita superar o paradigma da integração. Bem como congrega elementos que permitem indiciar a superação deste paradigma quando tanto professor itinerante como professor de ensino regular reconhecem que o diálogo e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar é que torna possível uma atuação compartilhada, ratificando assim a compreensão de completude entre as partes envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar em geral e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em particular.

Palavras-chave: Professor itinerante. Educação inclusiva. Ensino Fundamental.

¹²⁵ Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife

¹²⁶ Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

O final do século XX foi palco de um acelerado processo de mudanças que deram visibilidade, entre outras, a pertinência da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular em oposição ao caráter segregador do ensino especializado. Embora essa ordem de acontecimento venha representando um avanço na direção da garantia do direito à educação escolar, o preparo docente para lidar com a obrigatoriedade de tal inserção vem apontando para a necessidade, entre outros aspectos, da reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1) em geral e, neste âmbito, sobre a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular em particular.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como ponto de partida uma inquietação sentida antes e durante a participação num curso de Especialização em Educação Inclusiva, no que diz respeito ao despreparo sentido tanto para atuar junto a crianças com deficiência no processo de inclusão no EF1 como por desconhecer a atuação do professor itinerante em termos da função institucional de apoiar o professor da sala regular. Neste quadro, tendo em conta o debate sobre educação inclusiva e a compreensão do sentido da escola inclusiva, este estudo congrega dados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1.

E para dar a conhecer o desenvolvimento e achados da referida pesquisa o texto congrega três pontos. O primeiro trata da educação inclusiva na sua relação com a figura do professor itinerante no EF1. O caminho percorrido na investigação é objeto de atenção do segundo ponto, contemplando a caracterização do campo e dos sujeitos bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados. E o terceiro ponto trata dos resultados da pesquisa, em termos do lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência. Nas considerações finais é ratificada a importância e pertinência do diálogo entre o professor itinerante e o professor do ensino regular, no sentido de contribuir no processo de inclusão da criança com deficiência inserida no espaço escolar.

Educação Inclusiva na sua relação com o professor itinerante

A denominada educação especial, por força do movimento social em busca da garantia da igualdade, atravessou mudanças no decorrer de sua história, passando pela escola segregadora, pela integradora e chegando a inclusiva que busca consolidar a igualdade de direitos na defesa do princípio de educação para todos (Arantes, 2006; Rodrigues, 2006; Magalhães, 2011a).

Nesse quadro, o denominado ensino inclusivo passa a fazer parte do sistema tendo como suporte o Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Principalmente, no caso deste segundo documento, no que se refere a proclamar que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994).

Tal consideração retrata a defesa pela escola inclusiva na busca de superar a segregação de alunos, comum no percurso da educação especial – evidenciada no atendimento fora do âmbito escolar guiado por diagnósticos e instruções médicas (Marchesi, 2004; Brasil, 2010), conforme indicado no quadro, abaixo

apresentado, relativo a uma breve caracterização do percurso do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil.

Breve caracterização do percurso do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil

Regime de governo	Ano	Instituição	A quem se destinava
IMPÉRIO	1854	Instituto dos Meninos Cegos	Pessoas cegas
	1857	Instituto dos Surdos Mudos	Pessoas surdas
REPÚBLICA	1926	Instituto Pestalozzi	Pessoas com deficiência intelectual
	1945	Sociedade Pestalozzi	Pessoas com superdotação (primeiro atendimento)
	1954	APAE	Apoiar os pais e familiares de excepcionais

Fonte: Brasil (2010)

Nesse quadro podemos observar que o formato de atendimento especializado fica condicionado ao trato da deficiência, sendo visível as instituições se apresentarem por especialidades e, conforme Magalhães (2011b), este tipo de institucionalização educacional especializada tendeu a segregar.

Alterando essa ordem de acontecimento, principalmente no que diz respeito ao atendimento educacional da pessoa com deficiência no âmbito escolar, segundo consta no documento Marcos Políticos-Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010, p. 11), a Lei 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de entender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Nesse sentido, o atendimento a crianças com deficiência, apesar de denominado de ordem educacional, ainda continua atrelado às características do atendimento voltado à deficiência em seu sentido segregador. Somente mais tarde, em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) observa-se os primeiros passos da educação especial rumo ao ensino escolar que representa, conforme Marchesi (2004, p. 22), que “a integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas” – surgindo as escolas integradoras apresentando como proposta a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

No percurso dessa mudança a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 58º, aponta que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” – no sentido da educação escolar absorver a educação especial como modalidade

que contemplará o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência na escola. E para dar conta dessa modalidade de ensino, no § 1º é explicitado que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

E no Art. 59º, inc. III, é feita referência a questão da formação docente para atuar no atendimento a criança com deficiência na escola, no que se refere a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). E isso revela que o aluno com deficiência inserido em sala regular necessita tanto de um atendimento especializado como de um professor da sala regular capacitado para dar conta do seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse âmbito, o professor especializado é quem atende as peculiaridades desse aluno, no sentido apontado por Cavalcanti (2007, p. 33) de que “esse profissional viria a ser o elemento de ligação – elo – entre a sala de aula e o aluno com deficiência, entre o aluno e o professor da sala comum”. Ou seja, tal profissional configurando-se como suporte de que o aluno precisava para dar conta dos conteúdos estudados, conforme as suas necessidades (exemplo: cego – braile; surdo – libras).

Após esse movimento integralista, a compreensão de educação inclusiva abre caminhos para inserção da pessoa com deficiência no ensino regular, dentro de salas regulares. Nesse direção Mantoan (2006, p. 16) afirma que “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” – concebendo que a igualdade de direitos educacionais à pessoa com deficiência pode gerar o desenvolvimento intelectual e social desse indivíduo.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001) dispõe sobre a organização do ensino regular frente aos serviços de apoio pedagógico especializado, nas classes comuns, no sentido da atuação de profissionais especializados em educação especial, conforme consta no Art. 8º, item IVc, sobre “atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente” (Brasil, 2001).

Esse profissional a que se refere essa Resolução, denominado professor itinerante, vai atuar em conformidade com o disposto no Art. 7º em termos de que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (idem). Nesse sentido, em termos de ideário, tal profissional caracteriza-se como parte do sistema de ensino comungando com os demais segmentos da escola numa proposta de educação inclusiva.

O profissional da itinerância é concebido como um profissional cuja ações permeiam os diversos setores da escola, na direção de viabilização da inclusão. Ratificando tal compreensão Pletsch (2005, p. 103) revela que “verificou-se que o trabalho itinerante desempenha diversas funções no ambiente escolar, não se restringindo apenas às tarefas que lhe cabem formalmente como o atendimento a alunos especiais em classe regular e suporte aos seus professores”. Isto porque, em conformidade com esta mesma autora, “transformar a proposta de educação inclusiva numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que o ensino itinerante realiza” (ibidem, p. 9).

Mas, apesar desse sentido atribuído à itinerância, a atuação desse docente ainda não conseguiu se desvencilhar por completo do perfil integracionista, mesmo tendo como ideário a inclusão. A esse respeito o

estudo de Pelosi e Nunes (2009, p.11) apontam que “o professor itinerante tem funcionado mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão do que como mediador do aprendizado do aluno”. Neste caso, sem desmerecer a pertinência da inclusão, observa-se um esquecimento da dimensão didático-pedagógica que faz parte do papel do professor itinerante.

Tal evidência na sua relação com a compreensão de professor itinerante enquanto profissional que sugere ações suplementares e complementares para o aluno com deficiência, junto ao professor da sala regular, bem como agente inclusivo da comunidade escolar, ratificou a pertinência da questão “qual o lugar que vem assumindo o professor itinerante no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental?”, que norteou o caminho trilhado que se encontra explicitado no item a seguir.

Sobre o percurso da pesquisa

Para dar conta do propósito de identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência, na sua relação com o professor do ensino regular no EF1, foi traçado um percurso metodológico apoiado na abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994). E a Rede de Ensino da Prefeitura do Recife foi escolhida como campo de pesquisa em função da nossa atuação como docente.

Nessa rede, em 2012, segundo informado pela Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa (GEAP) da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife (PR), encontravam-se matriculados 97.781 alunos, dos quais 2.156 com deficiência – sendo 2.064 inseridos em sala de aula regular e 92 em classes especiais. No que diz respeito ao professor itinerante, denominado professor AEE (Atendimento Educacional Especializado), a rede contava em 2012 com 197 professores, sendo 147 atuando em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), 32 atuando escolas sem SRM e 18 em Classes Especiais (CE). E ainda contava com 70 SRM, 48 destas salas se encontram equipadas e 22 não estão equipadas. Vale ressaltar que apesar da denominação professor AEE foi mantida aqui a designação itinerante para este profissional por sua característica volante dentro da escola, ora atuando em SRM, ora em outros setores da escola.

Para dar conta do propósito do estudo, considerando o limite temporal e condições de deslocamento, bem como contemplar sujeitos de escolas localizadas pelo menos em 2 das 06 Regiões Político-Administrativas¹²⁷ (RPA's) do Recife, foi aplicado um questionário a professores lotados em 4 escolas – 2 localizadas na RPA4¹²⁸ e 2 na RPA5¹²⁹. No que se refere as escolas, na que foi denominada Escola A (EA) encontravam-se matriculados um total de 812 alunos, deste montante 215 alunos no EF1, contando com 31 alunos com deficiência e 3 professores itinerantes. A EA possui SRM que atende alunos com deficiência, tanto da própria escola, como de outras escolas da comunidade, onde não tem esse espaço. Na Escola B (EB) encontravam-se matriculados um total de 633 alunos, dos quais 521 no EF1, contando com 35 alunos com deficiência e 1 professora itinerante.

¹²⁷ Em conformidade com o Art. 1º da Lei Nº 16.293/97, “o Município do Recife é dividido em seis Regiões Político-Administrativas - RPA's, para efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas e do planejamento governamentais” (Recife, 1997).

¹²⁸ A Região Político-Administrativa 4 congrega 10 bairros (Caxangá, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi).

¹²⁹ A Região Político-Administrativa 5 congrega 14 bairros (Afogados, Areias, Barro, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mustardinha, Sancho, San Martin, Tejipló e Totó).

Na Escola C (EC) encontravam-se matriculados um total de 512 alunos, dos quais 392 alunos matriculados no EF1, 27 alunos com deficiência e 5 professores itinerantes. Nesta escola encontra-se uma SRM para atendimento de alunos que pertença a escola ou venha de escolas vizinhas para atendimento com as professoras itinerantes. Na Escola D (ED) encontravam-se matriculados 518 alunos, dos quais 272 matriculados no EF1, 10 alunos com deficiência e 1 professor itinerante atuando no turno da manhã e noite, além de contar com estagiárias para acompanhar os alunos com deficiência em sala.

Todos os 10 professores itinerantes lotados nessas escolas participaram da pesquisa. E no que diz respeito aos professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência em sua sala de aula, 11 disponibilizaram-se a responder o questionário – sendo 5 da EA, 1 da EB, 1 da EC e 4 da ED.

No que se refere a formação acadêmica todos os professores itinerantes possuem curso de especialização, e têm em média de 4 a 9 anos de experiência na área– destacando-se 1 professora com 35 anos de experiência. Todas as professoras do ensino regular possuem curso de graduação, apenas 3 não possuem especialização e em média têm de 3 a 6 anos de experiência com alunos com deficiência em sala de aula – exceto 1 professora que contava apenas com 1 ano de experiência desta ordem.

O processo de levantamento dos dados deu-se após o consentimento e informação da Secretaria de Educação, procedendo-se a entrega dos questionários aos professores e posterior recolha. O questionário congregou 8 perguntas, contemplando aspectos relacionados a atuação do professor itinerante e do professor de sala regular relacionados a: formação, tempo de exercício junto a alunos com criança com deficiência, papel do professor itinerante, limites, possibilidades e sugestões relativas a atuação do professor itinerante. E os dados foram analisados a partir de eixos temáticos (Bardin, 1997) oriundos dos objetivos, cujos resultados estão a seguir explicitados.

Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência

Para dar conta do propósito de identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência, na sua relação com o professor do ensino regular, os dados foram sistematizados tendo por referência os seguintes eixos: Concepções de professor itinerante presente no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1); Características da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, na sua relação com o professor do ensino regular; Limites e possibilidades da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, na sua relação com o professor do ensino regular. E por fim sugestões para viabilizar a atuação do professor itinerante.

No tocante a concepção de professor itinerante identificamos a compreensão deste profissional como guiando os fazeres inclusivos na comunidade escolar, visto como um apoio a sala de aula; como suporte da área de Educação Especial atuando nas escolas; como mediador da inclusão guiando os fazeres inclusivos junto à comunidade escolar; como suporte para todos os segmentos da escola. Essas concepções apontam para a compreensão do professor itinerante como um profissional que atua nos vários segmentos do âmbito escolar, principalmente no sentido de integrador da criança com deficiência na sala de aula.

Para Cavalcanti (2007, p. 33), em seus estudos sobre concepção do professor itinerante na escola integradora, o “professor itinerante é visto como a peça chave da integração escolar. Esse profissional viria

ser o elemento de ligação – elo – entre a sala de aula e o aluno com deficiência, entre o aluno e o professor do ensino comum”. O professor itinerante que no passado tinha esse viés integrador ainda é concebido dessa forma pela maioria dos sujeitos.

Pelo exposto podemos afirmar que os dados revelam que o professor itinerante é visto aqui como o profissional do aluno com deficiência pela forte presença de seu papel está ligado ao atendimento das peculiaridades deste, complementando o trabalho do professor de sala. Mas não podemos deixar de incluir nessas impressões a presença do profissional itinerante nos diversos setores da escola como mediador do processo de inclusão junto aos seus pares.

No que diz respeito as características da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, segundo os sujeitos, o marco característico da atuação do professor itinerante resume-se ao atendimento a criança com deficiência no processo de ensino aprendizagem e sua socialização (integração). Foi explicitado que a falta da formação continuada para o professor regular no que diz respeito ao processo inclusivo de criança com deficiência e a superlotação tem tornado a atuação desse profissional deficitária.

Observamos que para a maioria dos sujeitos a atuação do professor itinerante tem se revelado satisfatória, pois a relação estabelecida entre os pares envolvidos tem contribuído para o desenvolvimento da criança com deficiência, visto que, o atendimento especializado vem contribuindo no sentido de garantir o direcionamento do processo inclusivo.

Conforme visto a atuação do professor itinerante é fortemente configurada como facilitadora, intermediadora e parceira do processo inclusivo do ensino aprendizagem da criança com deficiência no ensino regular. Apresentando também uma característica mais ampla como interlocutor entre os outros segmentos da escola. Embora encontramos quem a caracterize deficitária quanto ao reflexo da falta de conhecimento do professor do ensino regular sobre a atuação do professor itinerante com a criança com deficiência.

Nesse quadro, fica indiciado que a atuação do professor itinerante perpassa por ações voltadas ao processo pedagógico, pois sua atuação ratifica a concepção vista aqui sobre o professor itinerante, quando, a atuação desse profissional é caracterizada fortemente como provedora de elementos pedagógicos para o trabalho do professor do ensino regular – sem perder sua configuração inclusiva. Nesse contexto, vale ressaltar que o citado aspecto *deficitário* da atuação do professor itinerante encontra-se na falta de conhecimento do professor do ensino regular para dar continuidade ao trabalho com a criança com deficiência.

Observamos a existência de uma atuação voltada ao didático-pedagógico e ao processo de inclusão em meio a comunidade escolar. Ainda foram encontradas duas caracterizações para atuação do professor itinerante: a primeira considerada atendimento especializado voltado para a criança com deficiência, quando oferecida em SRM e a segunda considera o professor que atua em escolas que não tem SRM o facilitador da inclusão de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a caracterização da atuação do professor itinerante depende do lugar em ele se encontra atuando.

Identificamos também que atuação do professor itinerante vem contemplando a família e a escola. Mas, encontra-se em meio a essa atuação a carência de profissionais itinerantes para a demanda existente. Encontramos características que apontam para uma atuação importante mas que encontram barreiras na

inclusão que vem sendo superada pelas mudanças atitudinais dos atores envolvidos na inclusão, por meio de sensibilização junto a estes, como também pelo seu papel de orientador do professor do ensino regular.

Esses dados ratificam a afirmativa de Pelosi e Nunes (2009, p. 143) no que diz respeito ao professor itinerante continuar a trabalhar “como um elemento facilitador da inclusão. [auxiliando] o professor regente a incluir a criança com necessidades educacionais especiais na atividade que havia elaborado ou fazia orientações sobre equipamentos ou estratégias facilitadoras para o trabalho”.

Também observamos que o papel do professor itinerante está resguardado com ou sem SRM, mas este recurso é uma aspiração daqueles professores que não atuam através dele e uma ferramenta de grande importância para quem vem desenvolvendo trabalhos com o seu apoio. Mas a função deste recurso, na sua relação com a figura do professor itinerante, ainda está alicerçada numa visão integradora. Principalmente pelo fato do distanciamento de ações inclusivas coletivas, onde o professor itinerante seja um recurso também para auxiliar os demais alunos a participarem do processo de inclusão.

No que diz respeito aos limites apontados relativos a atuação do professor itinerante, foi enfatizada a ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência e também a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido, da continuidade do processo inclusivo pedagógico desse aluno. Em linhas gerais, as respostas apresentadas apontaram como limite o preconceito, o número excessivo de alunos em sala, a falta de tempo para planejar junto ao professor de ensino regular e as limitações didático-pedagógicas inclusivas de professores itinerantes bem como dos professores do ensino regular em relação as especificidades dos alunos com deficiência.

No que se refere as possibilidades uma questão que chamou a atenção foi a ênfase na disponibilidade do professor do ensino regular, em termos de que a atuação do itinerante é mais efetiva quando existe colaboração dos seus pares – na direção de ter o diálogo como suporte da parceria que vem facilitando e conciliando o trabalho em busca da inclusão.

Nesse quadro foi sugerido para uma melhor atuação do professor itinerante a instalação de SRM no sentido de proporcionar um melhor atendimento a criança com deficiência e a parceria entre os que constituem a comunidade escolar, juntamente com a oferta de formação continuada que contemple a pedagogia inclusiva.

As sugestões viabilizadoras de uma atuação itinerante têm em comum oferta de formação continuada aos professores do ensino regular, de implantação de SRM e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar. Ainda é de ressaltar a sugestão do aumento do número de professores itinerantes, mais apoio da secretaria de Educação e acesso a programas de assistência à criança com deficiência, para complementar o trabalho inclusivo.

No computo geral, os dados ratificam a importância atribuída à SRM, a oferta de formação continuada aos professores do ensino regular, o diálogo entre os pares da comunidade escolar, e o apoio dos órgãos públicos responsáveis pela acessibilidade da inclusão como sugestões pertinentes no processo inclusivo escolar e consequente atuação do professor itinerante.

Considerações Finais

Podemos afirmar a partir dos dados apresentados que o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades da criança com deficiência, podendo atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é o professor quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou SRM, é agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação em dois lugares e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico. Mas ainda persiste a visão do papel do professor itinerante como integrador, em decorrência do distanciamento de ações inclusivas coletivas, principalmente quando a SRM é utilizada para atender a diferença de forma isolada.

Acentuando o peso imposto por tal visão, os limites da atuação do professor itinerante encontram-se na ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência, a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido, da continuidade do processo inclusivo pedagógico desse aluno e o preconceito para com o aluno com deficiência.

Por outro lado foi enfatizado que a atuação desse profissional é possível pelo diálogo com o professor de ensino regular. A sua boa vontade, o compromisso, a cultura do coletivo que constrói uma rede de conhecimentos acerca da inclusão no âmbito escolar e a crescente demanda de alunos com deficiência sendo introduzidas nas escolas.

Como sugestões encontramos a presença da SRM, a oferta de formação continuada como um dos norteadores/orientadores do professor regular para juntamente com o professor itinerante poder desenvolver atividades com a criança com deficiência, o dialogo entre os pares da comunidade escolar e o apoio dos órgãos públicos.

Diante do exposto identificamos que a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular, no processo de inclusão da criança com deficiência necessita superar o paradigma da integração. E o indício desta superação é anunciado quando, no caso dos sujeitos considerados, tanto professor itinerante como professor de ensino regular reconhecem que o diálogo e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar é que torna possível uma atuação compartilhada, ratificando assim a compreensão de completude entre as partes envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar.

Referências

Arantes, V. (Org) (2006). Inclusão escolar. São Paulo: Summus.

Bardin, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.

- Brasil (2010). Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial. Marcos Políticos-Legais de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Cavalcanti, N.(2007). O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Magalhães, R. (Org.) (2011a). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Editora Liber.
- Magalhães, R. (2011b). Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In R. MAGALHÃES (Org.). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente (pp. 13 – 33). Brasília: Editora Liber.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In V. Arantes (Org). Inclusão escolar (pp. 15 - 30). São Paulo: Summus.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. (transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais) (2ª ed. pp. 15 – 30). vol.3. Porto Alegre: Artmed.
- Pelosi, M., & Nunes, L. (2009). Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 15 (1), 141-154.
- Pletsch, M. (2005). Professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Recife (1997). Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Lei Nº 16.293 – Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativas do Município do Recife e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Recife, 03 de fevereiro de 1997.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Superdotação: Dilemas e Desafios

Jéssika Jackeline da Silva Marques¹³⁰, Inalda Maria Duarte de Freitas¹³¹

Resumo

O presente artigo versa sobre a Educação Especial acerca da Superdotação e sua problemática. Tem como objetivo promover o debate para a reflexão acerca da realidade dessas crianças com inteligência em nível elevado, frente a diversidade educacional e social, que apesar da existência de seus direitos citados nas leis, ainda se tem muitas dificuldades para a identificação desses sujeitos, sobretudo, especiais, bem como ver na compreensão política e pedagógica na educação em geral. Essa pesquisa é do tipo bibliográfica e teve como instrumento as leituras com seus mapeamentos para dá sustentação a literatura. Conclui-se que a resposta do questionamento realizado só será possível, após uma conscientização da sociedade, especialmente, da política, quando for efetivado um olhar relevante para os superdotados.

Introdução

O tema Superdotação requer discussões e debates contínuos e aprofundados, pois diferentemente de outros países, no Brasil esse tema é 'ignorado'. Na história dos superdotados atualmente, tem um grande desafio, garantir uma educação humanística, oferecendo a qualidade necessária para o atendimento ao aluno de elevado nível de inteligência e garantir seus direitos assegurados por Lei.

Nesse contexto o professor precisa ter o compromisso, a responsabilidade, a empatia, as competências e habilidades ligadas aos fundos de razões para obtenção do êxito, e, portanto, evitar o fracasso do aluno na diversidade.

No Brasil as oportunidades e programas oferecidos aos superdotados são limitados. Existem algumas cidades brasileiras em que são oferecidos programas especiais a crianças superdotadas, mas que não é suficiente para essas crianças, pois há uma demanda enorme em nosso país.

Dessa maneira, quando se trata da prática pedagógica e na práxis, a uma certa "preocupação", acerca do aluno com potencial elevado de inteligência, tanto nos órgãos de saúde, quanto de educação, bem como na assistência social.

Entretanto, o superdotado é incluído na educação especial os demais alunos com distúrbios, e/ou deficiência física e mental. Sabe-se, portanto, que nos casos de superdotação se faz necessário que esse sujeito precisa ser avaliado e reavaliado por especialistas diversos. Por exemplo: Psicólogos, psicopedagogos, linguísticos entre outros, para, então, identificar seu nível de inteligência.

Segundo pesquisas estima-se que 1% da população escolar, cerca de 380 mil crianças, é superdotada. Para identificar evidências com inteligência superior ao normal, é suficiente observar os talentos precoces. Em geral, são dons específicos para a matemática, a música ou os idiomas estrangeiros. A criança aprende

¹³⁰ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: jessikajack@hotmail.com

¹³¹ Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA. Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: inalda1150@hotmail.com

rápido a ler, exibe habilidade para determinado instrumento musical, ou expressão verbal mais elaborada do que a normal para sua faixa etária. Pois, é aquele sujeito que chama a atenção pela sua capacidade de argumentação, pelo nível de memória excepcional, a atenção e a curiosidade incomum, o raciocínio rápido e a extrema e constante curiosidade.

Lidar com esse tipo de situação é um desafio para muitos professores, visto que, a universidade, ainda, não está preparando seus profissionais docentes para a realidade na qual ele vai atuar. Já que a maioria dos educadores não foram qualificados para saber identificar nesses alunos seu percentual de inteligência. “Esse processo destaca a importância do pensamento prático dos professores” (ROMANOWSKI, 2010 p.140).

Existem várias definições entorno desse assunto para crianças com necessidades especiais, nesse caso a superdotação. Segundo a definição que o Brasil adotou que está contida nas diretrizes da Educação Especial do Ministério da Educação para a área das altas habilidades diz que:

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p. 17).

Conforme esse olhar, os portadores de habilidades especiais apresentam notável desempenho, tanto em aspectos isolados quanto combinados, tendo, portanto capacidades positivas variadas.

Assim sendo, nem todos os superdotados apresentam todas essas características citadas, todavia, quando as possuem não as apresenta simultaneamente, nem com o mesmo nível. Entretanto, a escola precisa estar preparada para trabalhar com esses alunos superdotados.

Superdotação: Dilemas e desafios.

As pessoas que são consideradas superdotadas necessitam de uma educação especial, pois, é através da escola que a criança vai ter um desempenho excepcional ou não. Isso dependerá da forma com que esse aluno será tratado.

Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) regula as atividades de educação especial, que trazem em seu texto sugestões e adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.

Em resolução do Conselho Nacional de Educação observa-se que:

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (..) IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 59 (LDB, Lei 9.394/96).

Dessa forma, percebe-se que é de fundamental importância aplicar um tratamento diferenciado ao superdotado, pois, são talentosos ou indivíduos com indícios de genialidade, valendo-se do respeito à dignidade do ser humano e do seu pleno desenvolvimento. Essa diferenciação está inclusa também na Declaração Universal dos Direitos Humanos que se consagra na garantia constitucional no Brasil.

Outras legislações estabelecem as mesmas garantias, como a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989 e LDB de 1996 e etc. No entanto, a escola, ainda, enfrenta vários problemas com o assunto em pauta.

Superdotação e problemas escolares.

Falar sobre superdotação é bastante polêmica já que as pessoas tem uma visão de que esses sujeitos são privilegiados por natureza e por isso não merecem um tratamento diferenciado. Entretanto, “vários educadores engajaram-se na redação de subsídios à educação” (SABATELLA, 2008, p.89).

As desigualdades nas questões humanas, não devem ser colocadas como melhores ou piores, mas situando-as em diferentes, portanto, merecendo todo respeito.

A diferença gera preconceito e conseqüentemente discriminações, principalmente quando envolve o setor pessoal. Na verdade, não é a super inteligência desses indivíduos que atrai dificuldades adaptativas, mas sim, a resistência da sociedade em relação a esses indivíduos.

Dessa maneira, faz com que os superdotados sintam-se excluídos dessa sociedade e, por conseguinte, tenham um baixo rendimento escolar ou se tornem pessoas depressivas. Destarte, “condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para uma ótima utilização das aptidões inatas. Enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio” (VYGOTSKY, 1998, p.10).

Sob conseqüência da falta de aproveitamento intelectual do superdotado pelo meio social. A padronização do ensino resulta em algumas injustiças. É nesse contexto que o aluno de nível de inteligência altamente diferenciada na sociedade e na família, o mundo no qual ele está inserido, pois, eles necessitam de programas definidos e específicos de assistência e educação. Segundo Antipoff:

Na filosofia educacional dos superdotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não têm vez. É necessário dar-lhes oportunidade para descobertas, experiências e confrontações, e haverá então o inverso daquilo que se faz até hoje: serão eles que mostrarão, através de suas manifestações, aquilo que devemos oferecer-lhes.(1992, p. 45 apud CORREA, 2004)

O portador de altas habilidades é, portanto, um canal aberto para todas as direções. Sendo o papel do professor orientá-lo para o seu melhor desenvolvimento, bem como a família preparar-se para lidar com tamanha complexidade. Nessa perspectiva,

A complexidade é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, da redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, a articulação do que está dissociado e distinto. É o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que só vê o todo (MORIN, 1984,p.102-103).

De tal modo que, à proposta de complexidade diante de uma abordagem transdisciplinar da realidade, implica em reagir perante as ações emergenciais para pautar essa investigação científica. Atenta-se para uma conjuntura na qual o conhecimento especialmente direcionado conduz o professor aos desafios visto que,

[...] Os estudantes são expostos as mais diversas vozes nos vários textos e discussões, um processo que os engaja em outras formas de ver e conhecer. Então, seu círculo epistemológico é alargado com a diferença se expandindo na sua imaginação social mostrando a sua visão do que poderia ser. Os estudantes se emancipam de um pseudodualismo da cultura dominante e das alternativas liberaisconservadoras (KINCHELOE, 1997, p.77)

Nesse pensamento as alternativas geradas de cunho significativo para atender as diferenças que se alargam no social, demandam da sociedade em geral uma excessiva reflexão.

Portanto, os alunos superdotados são diferentes dos outros em vários aspectos. Eles aprendem com uma facilidade incrível e são sedentos por conhecimento. Logo, eles tem características únicas que, por conseguinte, surgem problemas incomuns.

Conclusão

Conclui-se que há uma polêmica muito grande em relação a criança superdotada, principalmente no país como o Brasil, onde a sociedade é carente em educação e outros aspectos.

Viver numa sociedade onde os governantes não dão apoio suficiente para esses indivíduos é o mesmo que dizer que esse país está retrocesso. Já que, o apoio aos superdotados é sinônimo de avanço, pois, investindo em programas especiais onde, a criança desenvolva seus talentos e habilidades, a consequência é que essas crianças dêem um retorno pra esse país, fazendo com que o mesmo tenha um retorno expressivo entre os demais.

Por isso, é de fundamental importância que a criança superdotada tenha uma realidade diferente da que encontramos hoje nesse país. É tão grande as mazelas na educação que, embora exista leis que dão assistência aos superdotados, não existem escolas suficientemente preparadas para lidar com essas pessoas, pois as leis não são cumpridas.

Vale salientar que, há uma escassez de material bibliográfico nessa área. As que existem são de estudos feitos fora do Brasil, prejudicando assim esses indivíduos, as famílias, os órgãos escolares e a sociedade como um todo.

Entretanto, recomenda-se que os representantes que detém o poder devem e podem investir em recursos através de políticas públicas e/ou programas para o superdotado.

Essa é uma decisão que compete ser respondida quando o governo tomar consciência da grande importância dessas pessoas e valorizar a educação como fator primordial para a sociedade.

Referências Bibliográficas

- ARRANHA, Maria Salete Fábio (2004). Caderno 2 programa educação inclusiva. Direito à diversidade. Brasília: Unicef.
- BRASIL. Secretaria De Educação. Ministério da Educação (1995). Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP.
- CORREA, Leonildo (2004). Superdotação e Talento. Disponível em <<http://leonildocorrea.adv.br/super.htm>>. Acessado em 10/03/2013.
- DELPRETTO, B., FREITAS, S. (2009). Reflexões contemporâneas para as altas habilidades/superdotação. Contemporary reflections for the high skills. **ETD - Educação Temática Digital - ISSN 1676-2592**, América do Norte, 10, fev. 2009.
Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1900/1740>. Acesso em: 02/05/2013.
- KINCHELOE, Joe L.(1997) A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- LDBen, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº 9394/96.
- MORIN, E.(1984) O problema epistemológico da complexidade. Portugal: Publicações Europa – América.
- NOVAES, M. H (1979). Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. São Paulo: Atlas.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. (2010).Formação e profissionalização docente. 4ed. rev. Curitiba: Ibpex.
- SABATELLA, Maria Lúcia Prado (2008). Talento e superdotação: problema ou solução? 2 ed. Curitiba: Ibpes, 2008.
- SOUZA, B. C.(2002). Informação e Conhecimento sobre a Superdotação Intelectual: Portal Sapiens. Disponível em <<http://www.vademecum.com.br/sapiens>> Acessado em 10/03/2011.
- VYGOTSKY, L. S.(1998) Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Os professores de educação especial na educação do campo. Análise do trabalho docente em escolas municipais

Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Adriana Cunha Padilha

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar o trabalho docente de professores de Educação Especial que atuam em escolas do campo em serviços de atendimento educacional especializado, numa rede municipal no estado de São Paulo, Brasil. Indicadores oficiais mostram que há matrículas de alunos com deficiência que moram no campo e estudam em escolas localizadas em áreas rurais, inclusive em áreas de assentamento, terras indígenas e em quilombos. Neste estudo são analisadas políticas públicas na área de interface entre educação especial e educação do campo e os indicadores que mostram as condições do trabalho docente em escolas do campo. A pesquisa empírica foi realizada em um município do estado de São Paulo, distante 150 quilômetros da capital do estado. Durante um semestre letivo foram realizados quatro encontros com 30 professores e gestores que atuam em escolas do campo. Nesses encontros os professores socializaram o trabalho pedagógico desenvolvido. Todo o material foi gravado e transcrito, e depois analisado em eixos temáticos. Ao longo do processo, foram realizadas visitas em escolas do campo para observação do cotidiano escolar e várias conversas com gestores municipais. Os dados analisados revelam o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência; as condições de trabalho na área rural; o adoecimento do professor, a relação entre professores da sala regular e professores da educação especial. Os resultados do estudo revelam a dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revelam a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo que atendem alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação do campo; Educação Especial; Trabalho docente; Condições de trabalho.

Introdução

A educação especial no Brasil se caracteriza pelo atendimento às pessoas com deficiência em áreas urbanas. Merece destaque, ainda que iniciativa pontual e historicamente datada, a criação da Fazenda do Rosário (em Minas Gerais) na década de 50: um projeto educacional de Helena Antipoff com apoio do governo estadual, que agregava, dentre outros, o trabalho com crianças excepcionais na comunidade rural (CAMPOS, 2003).

Atualmente, dados dos censos demográficos e escolares revelam que há significativa parcela de pessoas com deficiência que vivem no campo, inclusive pessoas com deficiência em idade escolar. Pouco se sabe como vivem essas pessoas em áreas rurais (IBGE, 2010; INEP, 2012).

Há um significativo silêncio sobre a interface entre educação especial e educação do campo, recentemente consideradas um direito social (JANNUZZI, 2012; LEITE, 2002). Silêncio revelado, também, pela ausência de produção científica na área. Levantamento realizado nos textos apresentados nas trinta e três reuniões

anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), revela que houve um único trabalho nessa interface apresentado em 2010 (CAIADO, MELETTI, 2011).

A pesquisa

A Universidade Federal de São Carlos oferece o Curso de Pedagogia da Terra, cuja matriz curricular contempla a disciplina Fundamentos de Educação Especial. No trabalho com essa disciplina verificou-se que a maioria das pessoas com deficiência que vivem no campo estão em casa, não frequentam a escola. Dessa vivência surgiu o projeto de pesquisa “Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico”¹³², que possibilitou e imersão em uma rede municipal de educação no estado de São Paulo.

Assim, durante o período letivo de 2011 e 2012 as pesquisadoras realizaram visitas a esse município após terem identificado, pelo Censo Escolar de 2010 (BRASIL, 2010a), várias matrículas de alunos com deficiência em escolas localizadas em áreas rurais, denominadas pela legislação atual como “escolas do campo” (BRASIL, 2010b). Em 2011, as pesquisadoras visitaram escolas, entrevistaram professores e gestores para conhecer como essa interface entre educação especial e educação do campo se apresentava no cotidiano escolar. Em 2012, coordenaram encontros, com professores e gestores, cujo tema de estudo e debate foi o trabalho pedagógico na área da educação especial em escolas do campo.

Da riqueza de dados construídos nessa investigação, há vários registros sobre o trabalho docente de professores de educação especial que atuam nas escolas do campo, em serviços de atendimento educacional especializado.

Este texto apresenta uma análise de indicadores sociais (IBGE, 2010; BRASIL, 2007, 2008a, 2009, 2010, 2011a, 2012) e da legislação atual sobre a educação especial e a educação do campo. Na sequência, apresenta-se uma análise referente aos dados empíricos registrados durante as visitas ao município quando se enfrentou a seguinte questão: quais são as condições de trabalho dos professores de educação especial que atuam nessas escolas no campo?

A Educação Especial e a Educação do Campo: análise de Indicadores Educacionais

Neste estudo, compreende-se a análise dos indicadores sociais¹³³ na perspectiva crítica, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade. Ferraro (2012) afirma que nessa abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144).

Partindo desse enfoque, os dados que iremos apresentar foram selecionados das informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da

¹³² Financiamento Fapesp.

¹³³ A utilização de indicadores tem se mostrado cada vez mais presente na formulação e avaliação de políticas públicas no Brasil, a exemplo do que é verificado na área de Educação. As agências públicas direcionadas a esse campo de atuação apresentam-se atuantes na produção de dados oficiais que permitem conhecer a realidade por meio de informações referentes a escolas, alunos e professores (OLIVEIRA, 2010).

Educação, por meio dos Censos Escolares de 2007 a 2012 e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico de 2010.

O ano inicial de 2007 foi delimitado como período de análise do censo escolar por ter sido o anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (MEC, 2008), implantada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado foi 2012, por apresentar os dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Este trabalho focou em três bancos de dados do censo escolar: matrículas, escolas e docentes. Os **dados de matrículas** foram agregados segundo as variáveis¹³⁴: zona residencial do aluno (rural; urbana); localização da escola (rural; urbana) e necessidade especial enquanto transtorno global do desenvolvimento¹³⁵ e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental). Com os **dados de escolas** analisa-se a existência de sala de recursos multifuncionais, cozinha, biblioteca, alimentação escolar, água filtrada, rede de esgoto, sanitário e a localização da escola (se em área rural ou urbana). Com os **dados de docentes** foi possível saber sobre a formação inicial: se o professor havia cursado o ensino fundamental incompleto ou completo, o ensino médio normal ou magistério, o ensino médio ou superior, completo ou não; sobre a formação continuada: se teve curso específico na educação especial e na educação do campo; e sobre o regime de contratação no município estudado.

As análises dos microdados referentes aos três bancos de dados citados permitiram apresentar resultados sobre a situação do acesso escolar de pessoas com deficiência que vivem no campo.

Também foi analisado o último censo demográfico, em que as variáveis¹³⁶ selecionadas no Sistema IGBE de Recuperação Automática (SIDRA) correspondem à totalidade da população a partir da situação do domicílio (rural; urbano) e tipo de deficiência permanente¹³⁷ (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), que apresentam uma das duas características: 'não consegue de modo algum' ou 'grande dificuldade'.

A Tabela 1 apresenta os dados gerais da população no Brasil segundo a situação de domicílio e deficiência permanente no ano de 2010.

Tabela 1: População brasileira segundo a situação de domicílio e deficiência

Total da população				Total da população com deficiência			
Cidade	%	Campo	%	Cidade	%	Campo	%
160.934.649	84,37	29.821.150	15,63	13.186.355	83,72	2.564.614	16,28

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE) mostra que somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 15,63% vivem no campo. Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora,

¹³⁴ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP. Retirado em 25 março, 2013 de <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>.

¹³⁵ Transtorno global de desenvolvimento são alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, com repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (MEC, 2008).

¹³⁶ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o SIDRA. Retirado em 18 março, 2013 de <http://www.sidra.ibge.gov.br>.

¹³⁷ Conforme o IBGE, com a auto-declaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: 'não conseguem de modo algum' ou 'têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/intelectual'.

mental/intelectual), o IBGE (2010) aponta que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos. Na interface entre educação especial e educação do campo, os dados revelam que 16,28% das pessoas deficientes vivem no campo, o que corresponde a 8,59% da população total do campo.

Os dados do IBGE (2010) mostram um total de 447.615 pessoas com deficiência que vivem no campo, na região sudeste, sendo que no estado de São Paulo se encontra um total de 25,74% da população com deficiência que vive no campo nesta região.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), no Brasil, 7,97% das pessoas com deficiência permanente que vivem no campo encontram-se na faixa etária de 0 a 14 anos. Entende-se que podem estar matriculadas em creches, pré-escolas e no ensino fundamental. Deste modo, verifica-se no censo escolar a evolução das matrículas das pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e mental) no Brasil, na região sudeste, estado de São Paulo, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2: Matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e mental) na Educação Básica que vivem e estudam no campo.

Ano	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	15.787	2.191	444
2008	19.658	3.059	677
2009	27.245	4.185	1.067
2010	42.639	6.388	1.333
2011	57.310	7.900	1.600

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010 e 2011).

O primeiro dado a se comentar é o aumento de 56,50% nas matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo no Brasil em 2010. Deste modo, pode-se constatar que houve ampliação do número de matrículas de alunos que vivem e estudam no campo em todas as áreas da deficiência: visual (23,54%), auditiva (23,41%), física (59,83%) e mental (60,53%).

Verifica-se que a região sudeste representa uma média de 14,58% das matrículas brasileiras de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo. O estado de São Paulo representa uma média de 21,58% das matrículas de alunos da região sudeste com deficiência que vivem e estudam no campo.

Os dados mostram que, no Brasil, na região sudeste e no estado de São Paulo, a tendência é de aumento no número de matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo. Com esse panorama em mãos, apresenta-se a interface entre a educação especial e a educação do campo na legislação atual.

A legislação atual referente à Educação Especial e à Educação do Campo

Conhecer o que afirma a legislação atual é, para nós, entender como se encontra o campo de lutas e de forças na sociedade civil. Por diferentes caminhos, os movimentos sociais organizados na luta por melhores condições de vida, as pessoas com deficiência e os trabalhadores do campo têm conquistado espaço na legislação; têm, portanto, conquistado instrumentos jurídicos de luta. Para Gramsci,

É opinião muito difundida e, inclusive, é opinião considerada realista e inteligente, que as leis devem ser precedidas do costume. Esta opinião está contra a história real do desenvolvimento do direito, que sempre exigirá uma luta para afirmar-se luta que, na realidade, é criação de um novo costume. (1980, p. 152)

Nesse sentido, preocupadas com a interface entre educação especial e educação no campo, as pesquisadoras se interrogam sobre a legislação atual do país em relação a essa questão. Assim, tem-se que a **educação do campo** é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A política de educação do campo compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010). A **educação especial**, por outro lado, é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008b). Desde a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, esta é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58), que deve garantir os serviços de apoio especializado para que se eliminem barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (BRASIL, 2011b, art. 2º).

A interface entre a educação especial e a educação do campo aparece em legislação específica da educação do campo, conforme a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008c), em que se afirma:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Também está presente em documento da educação especial, conforme texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se afirma:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008c, p. 17)

Finalmente, aparece no texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta de se “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011c, p. 7); apresenta-se a seguinte estratégia: “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2011c, p. 7). Nesse sentido, a seguir são apresentados alguns dados obtidos no município estudado.

O município estudado: análise dos dados do Censo Escolar

Assim que foi definido em qual município do estado de São Paulo a pesquisa de campo seria realizada, iniciou-se a análise dos dados do Censo Escolar. Esses dados mostram a organização escolar no município, a formação docente, o regime de contratação docente e as matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo.

Sobre as matrículas na educação básica:

Tabela 3: Matrículas na educação básica de alunos que vivem no campo do Município

Local em que estuda	Total: Educação Básica	Total: NEE	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência mental	Transtorno Global do Desenvolvimento
Cidade	2.790	36	2	3	5	25	1
Campo	1.648	6	1	1	1	2	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2011).

Os dados nos mostram que a maioria dos alunos que vive no campo precisa se deslocar até a cidade para estudar. O estudo de Di Pierro e Andrade (2009) também nos mostra que no estado de São Paulo a maioria dos alunos que vive em área rural estuda em escolas urbanas. Tal fato

[...] não só contraria a legislação e normas vigentes (que asseguram a crianças e adolescentes o estudo próximo à residência, em escolas com organização adequada, currículo relevante e práticas pedagógicas significativas), como entra em contradição com os projetos de formação humana das novas gerações e as aspirações de mudança nas relações político-econômicas, socioculturais e ambientais dos movimentos sociais do campo. Também inviabiliza a participação das famílias assentadas na gestão escolar, seja porque as escolas rurais têm pouca autonomia ou porque, em virtude da distância, as famílias não conseguem participar da gestão das escolas urbanas. (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 255)

A mesma tendência ocorre nas matrículas de alunos com deficiência deste município. Ao se tratar de acesso à escola, cabe aqui um questionamento sobre como se dá o deslocamento escolar destes alunos com deficiências. O transporte escolar em áreas rurais é um sério problema para o acesso escolar, situação que se agrava muito para o aluno que necessita de um transporte escolar adaptado (GONÇALVES, 2013).

A precariedade de transporte escolar em áreas rurais e de transporte escolar adaptado é revelada pela fala do então ministro da Educação Fernando Haddad, que, em setembro de 2011, presente em uma reunião do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), diz que somente a partir de 2007 é que foi especificado um veículo adaptado para transportar os alunos com deficiência em segurança para a escola. Durante essa entrevista, o ministro afirmou, inclusive, que até aquela data não tinha consciência da quantidade de estudantes que utilizavam transportes fluviais para chegar às escolas na região norte do país (HADDAD, 2011).

Outro dado é a predominância de matrículas de alunos com deficiência mental – realidade encontrada nas escolas da cidade e do campo em todo o país. Não se podem desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar dos alunos cadastrados com deficiência intelectual ou mental, além da medicalização do ensino, as justificativas do não aprender centradas apenas no aluno, a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES; COLLARES, 1997; PATTO, 2001). Essa é mais uma tensa questão tanto na escola quanto na área da educação especial. O próprio Ministério da Educação e Cultura, no caderno de Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência intelectual, reconhece e declara que o diagnóstico da referida deficiência constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BRASIL, 2007, p. 14). No entanto, não se podem aceitar esses índices sem um questionamento crítico sobre a naturalização do não aprender e sobre os processos de estigmatização presentes no espaço escolar.

Sobre a organização escolar do município:

Tabela 4: Organização escolar do Município

Localização	Escolas							
	Total de escolas	Sala de recursos Multifuncionais	Cozinha	Biblioteca	Alimentação escolar	Rede de esgoto	Água filtrada	Sanitário
Cidade	105	17	92	25	74	97	92	105
Campo	29	0	24	1	24	25	10	25

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2011).

Verifica-se que, das 105 escolas da cidade, 50 são municipais, 32 são particulares, 22 são estaduais e uma é federal. No campo, tem-se um total de 29 escolas; destas, 27 são municipais, uma é estadual e uma é particular. Com relação às condições básicas para o funcionamento da escola, na cidade 4,76% das escolas não possuem água filtrada. No campo a situação ainda é mais complicada: 51,72% das escolas não têm água filtrada. Outro dado é que 23 escolas da cidade não oferecem alimentação escolar para os alunos, e no campo isto acontece em uma escola.

Deste modo, entendemos que a organização escolar do município precisa avançar em vários quesitos para oferecer aos alunos melhores condições básicas.

Sobre a formação docente do Município (inicial e continuada):

Tabela 5: Formação inicial no Município

Local de trabalho	Docentes					
	Total de docentes	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino médio	Superior completo
Cidade	7.612	2	6	396	184	7.024
Campo	326	0	1	37	8	280

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2011.

Os dados revelam que 5,20% dos professores que trabalham na cidade são formados no ensino médio (normal/magistério) e, no campo, 11,34% dos professores possuem o ensino médio (normal/magistério). Há no município professores que atuam na escola somente com a formação de ensino fundamental completo. Outro dado é que há dois professores que lecionam na cidade com a formação de ensino fundamental incompleto. Apesar de a maioria dos professores do município ter uma formação no ensino superior, é importante destacar a preocupação de Basso (2012, p. 117) ao analisar a formação docente dos professores do estado de São Paulo e alertar que os indicadores revelam apenas a certificação docente. Esses índices não podem ser confundidos com qualificação docente, pois com a privatização do ensino superior houve uma enorme expansão dos cursos de Pedagogia em universidades e faculdades particulares, inclusive com formação inicial na modalidade à distância.

Tabela 6: Formação continuada no Município.

Local de trabalho	2011			2012		
	Total de docentes	Educação Especial	Educação do Campo ¹³⁸	Total de docentes	Educação Especial	Educação do Campo
Cidade	7.612	183	-	7.718	207	69
Campo	326	10	-	313	7	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar da Educação Básica - MEC/INEP (2011, 2012).

Em 2011, os dados mostram que no município 2,4% dos professores que trabalham na cidade possuíam formação continuada em Educação Especial, com um aumento de 13,1% na formação em Educação Especial em 2012. 3,1% dos professores que trabalham em áreas rurais possuem formação continuada em Educação Especial no ano de 2011, com uma redução na formação docente em Educação Especial em

¹³⁸ Em 2011 não havia esta variável no caderno de instruções do censo da Educação Básica MEC/INEP.

2012 – tal fato deve estar associado à definição de formação continuada presente em 2012, que considerou apenas os cursos com duração mínima de 80h (exigência que não havia em censos anteriores). Na formação docente em Educação do Campo, observa-se que 0,9% dos professores que trabalham na cidade possui esta formação, e apenas 1 professor que trabalha em áreas rurais apresenta a formação continuada em Educação do Campo.

Sobre o regime de contratação docente no município:

Tabela 7: Regime de contratação docente no Município.

Local de trabalho	2011				2012			
	Total de docentes	Concurso Efetivo	Contrato Temporário	Contrato terceirizado	Total de docentes	Concurso Efetivo	Contrato Temporário	Contrato terceirizado
Cidade	7.612	3.997	337	5	7.718	4.420	762	-
Campo	326	131	11	0	313	128	18	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar da Educação Básica - MEC/INEP (2011, 2012).

No ano de 2011 observa-se que 3.273 professores que trabalham na cidade e 184 professores que trabalham no campo não declararam o regime de contratação. Em 2012, os dados indicam que 2.536 professores que trabalham na cidade e 167 professores que trabalham no campo não declararam o regime de contratação.

Nota-se que a maioria dos professores do município são concursados e, ao cotejar o ano de 2012 ao de 2011, observa-se um aumento de 10,6% na contratação de professores com concurso efetivo na cidade. Entretanto, no campo houve uma redução de 3 professores concursados.

Outro dado é a ampliação da contratação temporária de docentes na cidade e no campo: nota-se que o aumento foi de 126% na contratação de professores temporários na cidade e de 64% na contratação de professores temporários no campo.

O município estudado: análise do cotidiano escolar

Em paralelo ao estudo dos dados, as pesquisadoras deram início às visitas ao município. Em 2011, visitaram escolas, conversaram com professores e gestores. Em 2012, coordenaram quatro encontros, de que participaram em média 30 professores e gestores, cujo tema de estudo e debate foi o trabalho pedagógico na educação especial em escolas do campo.

Nesses encontros os participantes socializaram o trabalho pedagógico desenvolvido. Todas as falas foram gravadas, transcritas e, ao final, analisadas em eixos temáticos. Os excertos de falas¹³⁹ aqui apresentados revelam: o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência; as condições de trabalho na área rural; o adoecimento do professor; a relação entre professores da sala regular e os professores da educação especial.

Sobre o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência

As duas alunas surdas são irmãs. A primeira vez que chamamos a mãe para conversar não entendemos o que ela falava, porque falava rápido, errado e muito alto. Agora a mãe também faz acompanhamento com a fonoaudióloga. A família é pobre, tudo muito difícil... mas as meninas estão na escola, uma entrou com 3 aninhos e a outra veio para o fundamental. (P. 5)

A família corre atrás de todos os recursos para o aluno andar melhor na escola, a AACD¹⁴⁰ oferece suporte, e a família leva mesmo! Ele consegue muito sozinho, mas a família não cansa. Até os 4 anos ele andava e agora ele quer muito voltar a andar e eles todos têm um sentimento de não aceitar as dificuldades dele; a família ainda fala: – Ele vai andar... (P. 7)

Sobre as condições de trabalho na área rural

Os professores reclamam... eu sei... a minha maior frustração é o campo; eu não consegui colocar as salas de AEE, falta profissional, falta transporte, falta local! Eu me sinto frustrada em relação à inclusão no campo! (G. 2)

Com relação aos alunos de inclusão no campo, faltam salas de recursos multifuncionais; só temos duas funcionando no campo. As outras já foram solicitadas, as diretoras já montaram as salas e mandaram para a secretaria, mas não tem o espaço físico, que é o principal, e falta o transporte para as crianças e para o professor. O professor dessa sala teria que se locomover, e como não trabalharia todos os dias no contraturno, precisaria ganhar hora extra. Sempre ficamos com uma interrogação – onde e como vamos fazer com essas salas. (G. 4)

Temos salas funcionando sem transporte e em cubículos, os gestores estão brigando por espaço e transporte. E falta material no campo; eu faço acordo com as escolas da cidade, empresto alguns jogos, faço cópias de atividades de livros da cidade e levo para a escola do campo. (P. 25)

Eu fico duas horas em uma escola com o aluno. Depois dessas duas horas nós vamos para essa outra escola, porque essa primeira fecha. Então, eu pego ele e vamos para o outro espaço. Entendeu? Esse é um acordo... e a gente vai se rebolando. (P. 1)

Eu sou professora de Atendimento Educacional Especializado em três salas multifuncionais: duas na cidade e uma no campo. As da cidade funcionam em sala de aula e na escola do campo fico no refeitório. (P. 4)

¹³⁹ Para preservar a identidade dos participantes, os excertos de falas de professores estão sinalizados com P e dos gestores com G. O número que segue a cada letra refere-se à identificação utilizada nas transcrições das entrevistas.

¹⁴⁰ AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; www.aacd.org.br.

Muita gente chega para mim e diz: - Ai credo, na escola rural? Você vai ter coragem? E aí eu falo: - Ah, estou encarando como positivo, que é para eu crescer, é assim... (P. 6)

Sobre o adoecimento do professor

Eu até passei pelo psiquiatra uma vez achando que o problema do aluno era eu, e disse que seja feita a vontade de Deus [...] Eu achava que era eu, eu tinha isso, eu chorava, não conseguia controlar, eu nunca tinha trabalhado com aluno da inclusão, eu fiquei em choque com o que estava vivenciando.

Fui para o hospital, pois tudo isso foi mexendo com meu psicológico, o psiquiatra afastou o aluno, daí ficou aquela questão porque tem que ser ele? (P. 3)

Às vezes eu fico muito angustiada e acho que isso também nos compromete. (P. 23)

Sobre a relação entre professores da sala regular e os professores da educação especial

Esse ano eu tenho dois alunos com deficiência e teve dias que fui embora da escola chorando, porque pensava “o que eu estou fazendo com o João?”. Na hora em que ele começava a chorar dentro da sala eu me sentia a pior professora do mundo... a pior, sabe?! Ele chorava e eu quase chorava junto. Acho muito importante ter o professor da educação especial junto, ao menos para dar essa formação sobre como interagir com o aluno, porque o começo é difícil, você se pergunta: o que eu vou fazer agora? (P. 22)

Sou a professora da educação especial e fico na sala junto com a professora regular. Temos uma convivência boa e uma ajuda a outra. Do ano passado ele avançou muito, hoje em dia ele é outra criança: ele consegue interagir, trabalhar em grupo, ele melhorou 80%, assim, em relação ao ano passado. Esse trabalho foi um fator positivo na vida dele. (P. 17)

Eu faço o meu trabalho, mas tem escola que não incorpora que o Professor de Educação Especial faz parte de seu quadro de professores. (P. 10)

Os professores das salas multifuncionais não fazem reunião de HTPC nas escolas, eles fazem no Departamento da Educação Especial, e a gente percebe o distanciamento [...] O ideal seria que eles estivessem no HPTC lá na escola, junto com o professor da sala regular. (P. 1)

Importante destacar-se que o município em que a pesquisa de campo foi realizada tem um trabalho organizado na área da educação especial junto às escolas da educação básica, nas áreas urbanas e rurais. Há uma equipe pedagógica com responsabilidade de coordenação presente, cujo foco de trabalho está nas questões relacionadas aos processos de “inclusão”, que abrangem os alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento, assim como uma atenta coordenadoria para a educação do campo. As pesquisadoras presenciaram a interação entre essas equipes de trabalho e o esforço coletivo para a superação das barreiras (arquitetônicas, de transporte, de comunicação, de atitudes), pois há alunos com deficiência nas escolas do campo. Professores e coordenadores relataram histórias familiares de muita luta e sacrifício para que seus filhos estudassem se possível perto de casa, no campo. Houve relatos sobre pais que enfrentam duras distâncias para os atendimentos clínicos ou pedagógicos oferecidos na cidade. O senso comum

afirma que os pais de crianças e jovens com deficiência preferem que seus filhos sejam atendidos em instituições especializadas, mas as pesquisas revelaram que essa opção pode não se apresentar como regra. Há pais que valorizam o espaço escolar e lutam pela garantia desse direito aos filhos (CAIADO, 2006, 2013).

Professores e coordenadores relatam problemas que repetem a lógica do abandono no campo. Comparam as escolas da cidade e as escolas do campo entre as condições de trabalho docente, os serviços da educação especial, os espaços físicos e materiais disponibilizados, e sempre destacam a constante falta desses elementos no campo.

As práticas pedagógicas expressam o esforço para o desenvolvimento de atividades com significados para os alunos do campo. Nessa direção, foram propostos dois projetos ao longo dos anos letivos: o Projeto Portinari e o Projeto Horta, desenvolvidos em 2011 e 2012, e avaliados pelo grupo como propostas pedagógicas adequadas para garantia do conteúdo escolar em atividades com significados à realidade do campo.

Durante as atividades da pesquisa, ouvimos professores e gestores com olhos brilhando de alegria e satisfação ao relatarem os avanços dos alunos, o cotidiano pulsante da escola. Assim como ouvimos denúncias indignadas e perplexas causando sofrimento frente ao descaso do poder público, tanto com relação à precarização do trabalho docente quanto à falta de condições adequadas para o atendimento a seus alunos.

A análise dos dados revela a dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revela a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo.

Algumas considerações finais

Não podemos no entanto afirmar que na cidade o direito à educação é pleno e as condições de trabalho docente são favoráveis. Campo e cidade, urbano e rural, fazem parte de um mesmo projeto político de sociedade e de educação que produziu e mantém a desigualdade social e escolar no país. Pessoas sem deficiência ou com deficiência, trabalhadores e filhos de trabalhadores que vivem no campo e na cidade sofrem permanentemente o descaso público em todas as áreas sociais em que faltam transporte, serviços de saúde, emprego, segurança, lazer e educação. Aos professores das escolas públicas faltam formação inicial e continuada pública e de qualidade, salário digno e carreira docente. Às pessoas com deficiência que dependem dos serviços públicos, a situação se intensifica, a precariedade das condições de vida se agrava, seja na cidade ou no campo.

Nossa pesquisa revela que aumentam as matrículas de alunos com deficiência que vivem em áreas rurais em escolas do campo. A invisibilidade começa a ceder, embora seja tênue. A precariedade nas condições de trabalho docente se confirma e se intensifica no campo. A urgência de um novo projeto político e de educação está posta.

Referências

- Anache, Alexandra A. (1997). *Diagnóstico ou Inquisição: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Basso, Jaqueline D. (2012). *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado em março 13, 2013 de <http://www.mec.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). *Censo Escolar da Educação Básica – 2007*. Retirado em abril 16, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. Retirado em abril 18, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). *Censo Escolar da Educação Básica – 2009*. Retirado em abril 18, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2010*. Retirado em abril 21, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2011*. Retirado em junho 2, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2012*. Retirado em junho 2, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. (2008b) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. Retirado em março 13, 2013 de <http://www.mec.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2008c). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Retirado em janeiro 11, 2013 de <http://www.mec.gov.br>.
- _____. (2010b). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA*. Retirado em abril 7, 2013 de <http://www.planalto.gov.br>.

- _____ (2010c). *Projeto de Lei nº 8035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e outras providências*. Retirado em abril 7, 2013 de <http://www.planalto.gov.br>.
- _____ (2011b). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Retirado em abril 7, 2013 de <http://www.planalto.gov.br>.
- Caiado, Katia R. M. (2006). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Caiado, Katia R. M. (org.) (2013). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCar/FAPESP (no prelo).
- Caiado, Katia R. M.; Meletti, Silvia M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 93-104.
- Campos, Regina H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, 15(49), 209-231.
- Di Pierro, Maria C.; Andrade, Marcia R. (2009). Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 14(41), 246-257.
- Ferraro, Alceu R. (2012). Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, 23(1, 67), jan./abr., 129-146.
- Gonçalves, Taísa G. G. L. (2013). O transporte escolar público na interface da educação especial e educação do campo. In *ANAIS do III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência* (pp. 1-15), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gramsci, Antonio (1980). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haddad, Fernando (2011, Setembro). *Transcrição do debate ocorrido com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, na reunião extraordinária do CONADE, realizada no dia 05/09/2011. Reunião presidida pelo Vice-presidente do CONADE, Secretário Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Antônio José Ferreira*. Retirado em abril 4, 2013 de <http://www.vilavelha.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/40275>.
- IBGE. SIDRA (2012). Sistema IBGE de Recuperação Automática. Retirado em março 18, 2013 de <http://www.sidra.ibge.gov.br>.
- Jannuzzi, Gilberta M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados.
- Leite, Sérgio C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2007). *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP.

Moyses, Maria A. A., Collares, Cecília A. L. (1997). Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP (Impresso)*, 8, 63.

Oliveira, Dalila A., Fraga, Livia M. (orgs.) (2010). *Trabalho Docente na Educação – Sinopse do trabalho docente na educação Básica*. GESTRADO/FaE/UFMG.

Patto, Maria H. S. (2001). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense

Ana Paula Fernandes¹⁴¹

Resumo

Este trabalho está vinculado ao projeto de doutoramento em educação especial à qual se questiona o processo de escolarização da pessoa com deficiência em quatro comunidades ribeirinhas de Belém, no Estado do Pará, e, ainda, busca-se compreender as implicações diversas para esse contexto. O objetivo deste é analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa. Sobre a metodologia, constitui-se num estudo de abordagem qualitativa que envolve como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada com coordenadores e professores de escolas ribeirinhas, além de representantes da Secretaria de Educação do município de Belém, na região amazônica; e o diário de campo. Os dados coletados e tabulados se deram também por meio de um sistema de acesso via Internet que viabiliza os indicadores educacionais a partir da base de dados dos Censos Escolares auxiliado pelo software SPSS (Statistics Syntax Editor). Quanto aos resultados destacamos que há um esvaziamento de alunos nas escolas do campo, com expressivo quantitativo de alunos que moravam no campo e estudavam na cidade; verifica-se relativa redução de matrícula dos alunos com deficiência, assim como de pessoas que moram e estudam no campo, dentre estes ressalta-se a falta de formação específica para os professores atuarem com os alunos público da Educação Especial em classes multisseriadas nas comunidades ribeirinhas.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho Docente. Educação do Campo. População Ribeirinha.

Introdução

A pesquisa que Hage *et al* (2005) vem desenvolvendo no âmbito da educação do campo tem servido de referências para se refletir sobre o contexto socioeducacional e cultural da educação que acontece no campo da Amazônia Paraense. Estes autores apresentam por meio das narrativas dos sujeitos do campo e, confirmam por meio de dados, as dificuldades de construir práticas educativas na Amazônia Paraense. Entre as dificuldades apresentadas estão: a precariedade da formação dos professores, a falta de infraestrutura para desenvolver o trabalho pedagógico, o excesso de funções que os professores exercem, as longas distâncias para alunos e professores chegarem à escola, a oferta irregular da merenda, os currículos deslocados das realidades das populações do campo e a falta de políticas públicas para mudar o quadro desolador que se abate sobre a educação do campo.

Ao participar da pesquisa “o Professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade”, realizada pela UEPA em parceria com a PUC-Rio e viabilizada pelo PROCAD, percebemos as não tão notáveis mudanças contemporâneas. Em meio às

¹⁴¹ Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós Graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora na Rede de Educação Inclusiva na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

dificuldades encontradas no campo chamou-nos a atenção a condição das *peças com deficiência*¹⁴² que vivem no campo, instigando-nos a investigar sobre o tema. Vemos que a luta por políticas efetivas é necessária para o fortalecimento do trabalho docente, assim como para que seja reflexo nas práticas e formação de sala de aula para alunos *com* ou *sem* deficiência.

A educação do campo é um movimento em que os sujeitos que fazem parte dos movimentos sociais articulam uma luta política pela criação de políticas públicas para garantir uma educação *do* campo e *no* campo, sinalizando para a criação de um projeto de desenvolvimento que tenha como foco as marcas culturais do povo do campo. É também um movimento permanente de reflexão das experiências pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos do campo para afirmar a necessidade de uma educação própria às suas necessidades e especificidades (OLIVEIRA *et al*, 2012).

A Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares. (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010)

Arroyo (1999, p.8) ao descrever sobre a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Assim é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, a juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos.

Um primeiro desafio que se tem, segundo o autor, é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. Assim, a escolarização é um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo do campo, e este tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo. Consolidar escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (ARROYO, 1999)

A educação do campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar; construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações que é a capitalista. (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010)

Segundo, ainda, os autores, a escola do Campo deve atender às demandas dos trabalhadores do campo, o que implica uma necessidade de aumento do número de escolas para garantir acesso a todos. É necessário também ampliar os cursos em todos os níveis, e garantir a erradicação do analfabetismo. Uma das características fundamentais do movimento social é o vínculo entre as lutas pelo direito dos trabalhadores à

¹⁴² Neste trabalho a terminologia utilizada por nós será a de pessoa com deficiência, que de acordo com o apresentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

terra, ao trabalho, à saúde, à cultura, à educação. Não conseguiremos manter uma escola de qualidade social sem garantir as condições objetivas de vida social com dignidade, o que implica políticas mais abrangentes e socializantes de desenvolvimento. Escola de qualidade essa, que assegure as condições de vida com dignidade inclusive das pessoas com deficiência que constituem o campo.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Michels (2002) analisando a política brasileira de educação e a educação especial nos anos noventa enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seriam adequadas foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

Dhanda (2008) aponta que a Convenção da ONU pela primeira vez na história das pessoas com deficiência, suas organizações representativas e outras instituições da sociedade civil dispõem de um recurso jurídico para cobrar de seus governos a aplicação dos direitos das pessoas com deficiência. Para a autora, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeira convenção aprovada neste milênio, inova por vários aspectos: (a) ela assinala a mudança da assistência para os direitos; (b) introduz o marco da igualdade, visando a conceder tratamento igualitário e equitativo às pessoas com deficiência; (c) reconhece, com base no princípio feminista, que as pessoas com deficiência podem ter autonomia com apoio; (d) foi criada com a participação de organizações de pessoas com deficiência e traz em seu texto a exigência de que os países signatários consultem as pessoas com deficiências sobre todas as políticas e leis que as afetem, estimulando a participação e a importância dessas; (e) incorpora o corpo com deficiência como parte da diversidade humana, e não como uma tragédia; (f) dá visibilidade à dupla discriminação, à medida que destaca a interface da deficiência com as questões de etnia, idade e gênero. Nesse sentido, a autora sugere que os defensores dos direitos humanos estendam analogicamente as lições da convenção para outros setores dos direitos humanos para além da deficiência.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) encontramos o uso do termo “interface da educação especial” na:

... educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.17).

Oliveira (2012, p.3) descreve que o movimento de educação inclusiva constitui uma luta pelo direito à igualdade de oportunidades educacionais e sociais das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo-se consciência de sua exclusão histórica do acesso à educação e de outros direitos sociais. A autora enfatiza que a Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a escola deve acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais. Neste sentido, a educação inclusiva objetiva a democratização do espaço escolar superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial, cabendo à escola conviver com a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe

mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos alunos especiais. Assim, os educandos com necessidades educacionais especiais que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva.

No trabalho apresentado em painel no ENDIPE, por Oliveira, Jesus e Caiado (2012, p.1) foi constatado pelas autoras que há pessoas com deficiência em idade escolar, que vivem e estudam em escolas do campo; há descaso histórico de políticas públicas nas duas áreas; as práticas pedagógicas em escolas do campo que tem matriculados os alunos da educação especial revelam o acolhimento desses alunos pelo compromisso profissional de um professor que clama por condições dignas de trabalho.

Jesus (2012, p.2) descreve ainda ser fundamental ampliarmos essa rede inicial para outras regiões e outros Estados brasileiros, fazendo abrir espaços de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo.

Caiado e Meletti (2012, p.1) enfatizam que “se trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface se revela ainda mais desafiador uma vez que a educação especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social”. A impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

A partir dessa interface questionamos: como tem sido a Educação Especial no campo? E como deveria ser a interface da Educação Especial no campo que almejamos?

De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), torna-se um desafio a superação das desigualdades das chances educativas de crianças e jovens, promovendo a democratização de acesso à educação de qualidade. A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pelas vias de ações que desatrem o desempenho escolar das desigualdades de contexto socioeconômicos de origem, construídas nos âmbitos da família, da escola e do bairro nos quais essas crianças e adolescentes são socializados, adicionamos aqui a condição dos alunos que vivem no campo. É preciso lutar contra as desigualdades de origem, que já definem a posição e a trajetória dos indivíduos na sociedade.

O Pará ou Amazônia Paraense como também é conhecida, está localizado no extremo norte do Brasil, é o segundo maior estado do país, com extensão de 1.247.689,515 km². É o mais rico e populoso estado da região norte, contando com uma população de 7.321.493 habitantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), Belém possui 1 393 399 habitantes, lembrando que a população das 39 ilhas do entorno da capital não entram na contagem do contingente populacional do município, logo, os moradores são excluídos de serviços como educação e saúde.

As ilhas também compõem os estudos sobre o campo, do campo e para o campo. A condição das ilhas em Belém chama a atenção por muitos aspectos: é uma condição característica da região norte, o acesso se dá pelos rios, e as pessoas que ali moram tem sua vida toda viabilizada prioritariamente pelas águas dos rios,

com conduções próprias que utilizam para pequenos percursos – as chamadas rabetas e, também os casquinhos (pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar à qual se utiliza apenas o remo para deslocamento).

Há escolas e existe o processo de escolarização nas ilhas, assim como também pessoas com deficiência e necessidades especiais as quais precisam de atendimento, acesso e permanência com qualidade, assim como algumas precisam de transporte adaptado, precisam de condições que respeitem seu lugar, sua cultura, suas necessidades, suas raízes, sua memória e sua história. Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa.

Contextualizando o lugar

Belém possui 39 ilhas, das quais treze ilhas são vinculadas ao Distrito Administrativo de Mosqueiro, e vinte e seis ilhas sob a responsabilidade do Distrito Administrativo de Outeiro. Essas ilhas estão situadas, principalmente, na Baía do Guajará e no Rio Guamá. Já a área insular de Ananindeua, de acordo com o IBGE, é composto por 08 (oito) ilhas, limitada pela região sul da Ilha de Mosqueiro e sudeste da ilha de Outeiro, cujo acesso principal a partir da Baía do Guajará é através do Furo do Maguari.

E sobre a população residente no campo, evidenciamos na Tabela 1 as que apresentam algum tipo de deficiência segundo o IBGE (2010). A maior incidência é de alunas (os) cegas(os), seguida da deficiência motora, de grande dificuldade.

Tabela 1 – População do campo com algum tipo de deficiência, em Belém.

População do Campo		
	Masculino	Feminino
Cego	9	-
Def. Visual	190	228
Def. Auditiva (grande dificuldade)	37	32
Def. Motora (não consegue)	26	7
Def. Motora (grande dificuldade)	120	83
Def. Mental/intelectual	88	84

FONTE: IBGE (2010)

Adentrando no contexto escolar apresentamos as tabelas a seguir sobre a Educação Básica em Belém.

Tabela 2- Matrícula na Educação Básica de Pessoas com deficiência em Belém

Educação Básica (EB) - Belém

Nº de matrículas na Educação Básica em Belém

Ano	Total EB	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	371 612	4 130	600	763	234	1 260
2009	371 760	3 477	416	725	228	1 588
2010	378 029	3 123	438	867	300	1 128
2011	347 796	4 465	564	901	515	2 037

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Dos dados apresentados na Tabela 2 verificamos que houve redução apenas na Deficiência Visual (DV), nos anos de 2008 a 2009, de 184 matrículas, mas entre os anos de 2009 a 2011 houve elevação de 148 matrículas. Também nos surpreende a redução nos dados de NEE por três anos consecutivos com 1 007 matrículas. A Deficiência Física apresenta redução de matrícula entre os anos de 2008 a 2009 com 6 matrículas, e aumento de 287 matrículas nos anos de 2009 a 2011. A Deficiência Mental (termo utilizado pelo INEP) tem aumento expressivo de 909 matrículas apenas entre os anos de 2010 e 2011.

Tabela 3 – Matrícula de alunos com deficiência que moram e estudam no campo – Belém

Educação Básica (EB) - Belém

Nº de matrículas de alunos com NEE que moram e estudam no campo

Ano	Total	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	973	4	0	0	0	0
2009	61	0	0	0	0	0
2010	510	9	1	0	0	4
2011	434	6	1	1	0	4

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Há um número reduzido de alunos que estudam e moram no campo, incluindo a população das Ilhas, e esta redução é alarmante nos dados de 2009 com 61 alunos matriculados que moram e estudam no campo. Se analisarmos os dados entre 2009 e 2011 ressalta-se a elevação do número de matrículas, mas ao compararmos desde 2008 a redução é muito mais alarmante, de aproximadamente 539 matrículas. Por que os alunos estão se esvaindo das escolas do campo? As comunidades estão se tornando extintas? De certo que não. Com a redução no número de matrículas reduz-se consideravelmente os investimentos nestas escolas, alunos e professores.

Tabela 4 - Matrícula de alunos com deficiência que moram no campo e estudam na cidade – Belém

Educação Básica (EB) - Belém						
Nº de matrículas de alunos com NEE que <u>moram</u> no campo e <u>estudam</u> na cidade						
Ano	Total	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	2 675	42	0	21	0	15
2009	1 691	28	1	14	0	12
2010	1 749	32	2	16	0	12
2011	1 186	24	0	14	0	7

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

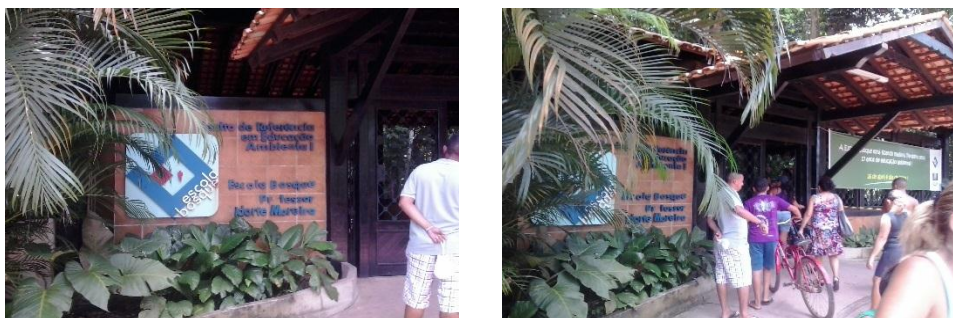
Conforme a Tabela 4, entre os anos de 2008 e 2011 há uma brusca redução no total de alunos com e sem deficiência. Imaginávamos que ao reduzir o número de matrículas dos que moram no campo e estudam na cidade, estes estariam novamente morando e estudando no campo, mas ao compararmos com os dados da Tabela 3 - moram e estudam no campo - verificamos que não há registros de dados que confirmem, haja vista a redução nos dados de matrícula de ambas as tabelas. E se continuam morando no campo e não estão estudando na cidade nem tão pouco no campo, onde estão? Na tabela 4 há redução também no total de NEE, DV, DA, e DM.

O censo de 2009 apresenta em escolas públicas municipais o total de 48 180 matrículas de alunos no ensino fundamental; 246 no Ensino médio e 13 886 no ensino pré-escolar. Mota (2010) descreve que a SEMEC possui em sua Rede Municipal de Ensino - RME um total de 61 escolas (incluindo a Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira) e 35 Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, atualmente denominada como Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, antes chamadas de Unidades de Educação Infantil – UEIs. As escolas assim contabilizadas funcionam, de fato, multiplicadas em um número bem maior de endereços e prédios entendidos como anexos – os quais são vinculados a uma escola-sede principal, que centraliza e administra a documentação escolar regida pela legislação vigente.

Assim, além das 61 escolas, há mais 69 anexos (20 anexos municipais em prédios próprios, 12 anexos em instalações alugadas, 22 em comodato e outros 15 em regime de subvenção). Quanto às unidades de uso exclusivo para a Educação Infantil, na soma das 35 UEIs, registram-se 23 em prédios próprios, 5 em espaços físicos alugados e 7 em regime de comodato. Todos os endereços somados alcançam 165 localizações em Belém, nas quais se distribuem os 73 481 alunos da rede pública municipal.

As escolas também se organizam por distritos com o objetivo de melhor acompanhamento e assessoramento pedagógico. As escolas pesquisadas estão situadas em dois distritos: de Outeiro (DAOUT) e Mosqueiro (DAMOS). Os critérios para a escolha das escolas desta pesquisa foram: ter alunos com deficiência em sala de aula comum; estar numa ilha; ser sede ou unidade pedagógica da rede municipal de ensino.

Caratateua, conhecida popularmente como Outeiro, é uma das 39 ilhas de Belém, capital do Estado do Pará, e é a principal de seus 8 distritos, denominado: Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT). É distante 25 km do centro da cidade, possui cerca de 50 mil habitantes, é a mais próxima de Belém.



Fotos 1 e 2: Fachada da Escola em Caratateua

A ilha de Cotijuba está situada na confluência da Baía de Marajó com a Baía do Guajará, no Estado do Pará, tendo ao Nordeste a Ilha de Mosqueiro, ao Norte a própria Baía de Marajó, ao Sul a Ilha do Arapiranga e o Rio Pará, ao Sudeste as Ilhas de Jutuba e Paquetá e o Canal de Cotijuba. Em 1990, através de Lei Municipal esta ilha foi transformada em Área de Proteção Ambiental, fato que obriga a manutenção de sua vasta cobertura vegetal e a proibição da circulação de veículos motorizados, exceto os de segurança e saúde.



Foto 3: Fachada da escola



Foto 4: Parte interna da escola

A ilha do Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém. Mosqueiro é uma ilha fluvial localizada na costa oriental do rio Pará, no braço sul do rio Amazonas, em frente à baía do Guajará. Possui uma área de aproximadamente 212 km² e está localizada a 70 km de distância do centro da capital Belém. Possui 17 km de praias de água doce com movimento de maré. O nome "Mosqueiro" é originário da antiga prática do "moqueio" do peixe pelos indígenas tupinambás que habitavam a ilha.



Fotos 5, 6 e 7: Escolas em Mosqueiro

A ilha do Combu faz parte do Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) e está a uma distância de 1,5 km ao sul da cidade de Belém. Suas características estão inseridas dentro do panorama paisagístico-ambiental e humano amazônico, onde tempo e espaço se diferenciam dos lugares providos de equipamentos urbanos de alto impacto, como automóvel, construções de alvenaria, rede de comércio, indústria e serviços, e sendo homem do lugar depositário das relações dos saberes da fauna, flora e da cultura para a manutenção e reprodução das condições da comunidade.

Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 05 coordenadores pedagógicos, 05 professoras de sala de recursos e 09 professores de classe comum, perfazendo um total de 19.

Os critérios estipulados para escolha dos professores foram: ser professor de classe comum ou sala de recursos multifuncional do ensino fundamental da rede municipal de ensino; ter aluno com deficiência e estar disponível para participar da pesquisa.

Discussão e Resultados

Sobre o trabalho docente ressaltamos que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004)

A autora descreve ainda que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a

importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. Assim, lembramos que a escola tem se envolvido com novas práticas e ideais devido à presença dos alunos com deficiência presentes também na escola do campo. A dificuldade é revelada pelas entrevistadas:

A dificuldade de ensinar uma aluna surda ... tem coisas que não tem figura. Eu tenho que fazer todos os detalhes mesmo assim ela não compreende. Numa aula assim, eu me sinto com uma dificuldade imensa, às vezes eu não consigo. No final da aula eu não aguento porque é muito difícil e os outros que escutam eles ficam mais à frente que ela. O menino que é déficit, eu tenho que repetir várias vezes, a dificuldade é muito grande... ano passado a quarta série era excelente, a aluna surda estava, mas os outros "tavam" num patamar bacana. Esse ano não, com mais os especiais tá sendo dificultoso. Eu "tava" acostumada assim, chegava explicava bacana pra todo mundo, tinha só a questão da surda na minha frente, só a aluna surda. Mas agora tem mais esses 3, são 4 aí é mais difícil, mais cansativa, até mesmo pra eles. É difícil porque os meninos que já compreenderam... eu vou ficar repetindo, repetindo... (PSC1 – Mosqueiro)

Não nos posicionamos de maneira contrária à política de Educação Inclusiva, e nem tampouco fazemos apologia a isso, mas precisamos compreender a situação, a dificuldade do professor quer de sala de aula comum, quer ds sala de recursos multifuncional. Quanto às dificuldades, atinge também as atividades da sala de recursos multifuncional (SRM), evidenciado pela profª PSRM1 - Outeiro:

A dificuldade é com o professor [sala de aula comum], fazer esse professor abraçar a causa de querer realmente dar esse direito. ... Não posso nem generalizar. Tem alguns que sentem mais dificuldades, uns não, já tiveram essa experiência e sabem que não é esse bicho de sete cabeças que eles acham que é no começo.

Pra desempenhar o trabalho eu preciso que o aluno apareça. A dificuldade maior é de frequência... Atualmente é o apoio familiar, no sentido de levá-los ao atendimento. Tem um aluno agora que até saiu da escola. Eu passei um ano... ele mora praticamente na porta da escola... eu passei um ano perturbando a avó pra levar para o atendimento (porque ele era criado pela avó). No caso assim, eles não frequentam porque a família não leva, por achar que não é necessário. Ela não compreende que ele pode aprender, tem condições.

Chega também nas discussões sobre a efetivação da inclusão:

[Inclusão] Atualmente ele tá capenga em muitos casos... não digo nem tanto de estrutura mas da disponibilidade do professor em trabalhar com esse aluno. Por que por mais que a gente trabalhe, a gente mostre não dá pra tu ensinar a trabalhar com todas as deficiências se o professor não é especialista na área. Mas o básico, o ponta pé inicial para ele trabalhar com o aluno com deficiência dá. Só que quando chega em sala de aula é sempre a mesma conversa que a gente escuta "ah não fui preparado pra isso", "eu não sei como é que trabalha com esse menino", "ah nunca vi" "ah é muito difícil" aí dá dois, três meses tu começa a trabalhar, ele começa a conhecer o aluno "ah não ela é ótima!" É só aquela coisa de dizer que não sabe pra evitar ter o aluno em sala de aula. Já tá acontecendo tá. Mas por força da lei, por realmente a categoria querer, pra proporcionar um direito desse aluno. (PSRM1 – Outeiro)

Em relação à formação dos professores, a Secretaria de Educação através do setor específico, ela ofertava a formação dos professores sobre as deficiências, em Belém. Com muita briga, com muita reclamação nós

conseguimos trazer, nós estamos ofertando aqui em Mosqueiro pro professor não ir para Belém. Mesmo assim a gente percebe infelizmente ainda não é suficiente pra nossos colegas, por que não conseguiram se aperceber, talvez por valores, não sei o que tá faltando, antes porque era em Belém, mesmo aqui em Mosqueiro tem alguns que não participam das formações, isso dificulta o processo de inclusão. (Coordenadora – Mosqueiro)

E sobre a totalidade ressaltamos a entrevista da coordenadora:

Falando no geral, as escolas apesar de ter material, ter equipe, os professores hoje são novos, muitos tem formação, muitos tem mestrado, mas não tem a vivência de ciclo, não tem a vivência da inclusão, muitos não tem a vivência de escola mesmo. Passaram, nunca tinham trabalhado e estão aqui hoje. Pra nós o canudo [formação inicial/continuada] é importante, mas pra mim o mais importante é a competência, e a competência você só constrói na sua prática, você se interessando, você estudando e fazendo da sua prática isso daí. Então em relação à isso, nós precisamos avançar em competência. E competência, no sentido assim... o professor ter a possibilidade de aprender e de colocar isso na prática e uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. Por que não adianta o professor ter boa intenção se não tem uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. (Coordenadora – Mosqueiro)

A sala de recursos multifuncional tem sido a “menina dos olhos” da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, e os profissionais que nela atuam enfrentam muitos desafios como acompanhar o aluno com deficiência, orientar o professor, a comunidade, a família:

Elas tem muito atendimento, tem formação, aí a gente não tem aquilo direto com a gente, seria bem melhor. (PSC1 – Mosqueiro)

Apoiar o professor de sala de aula e tentar minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência. No caso, tentar fazer com que ele supere algumas limitações, que ele consiga superar pra poder tá incluído realmente em sala de aula.

Chegando o aluno ou no caso que a gente já tenha, a gente senta, eu tento sentar um dia pra fazer junto com a outra professora pra gente estruturar e dividir os alunos entre a gente também, depois a gente senta pra planejar por aluno o que vai acontecer pelo menos durante o semestre. Uma ideia já pro semestre inteiro. Embora cada uma trabalhe num turno diferente, vocês elaboram junto o planejamento...? A gente organiza todo o planejamento de comum acordo no início do ano. Tira um dia pra sentar e discutir o que precisa. A gente usa o padrão de planejamento que vem da Secretaria de Educação. Há um setor responsável que trabalha nessa parte do atendimento educacional especializado, é o centro de referência da prefeitura. O planejamento prevê o desenvolvimento dele de linguagem, de participação, de relação pessoal, que alguns deles não tem contato. Geralmente, dependendo do caso a gente já foca a questão da alfabetização, mas nem todo caso. Tem uns casos que fica só na parte de trabalhar a memória, a concentração, raciocínio lógico e com o tempo a gente já vai avançando. Esses 3 pontos são os principais: Memória, Raciocínio Lógico e comunicação deles. (PSRM1– Outeiro)

Faço o que posso. Aqui não tenho nada, nem sala para trabalhar. (PSRM – ilha)

A adequação dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. E segundo Oliveira (2004) estão sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem

obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa. Evidenciamos a realidade singular da região amazônica e as distintas construções de trabalho docente de profissionais que atuam em escolas de comunidade ribeirinha.

Quanto aos resultados, ressaltamos o apresentado nas tabelas que há um esvaziamento de alunos nas escolas do campo, com expressivo quantitativo de alunos que moravam no campo e estudavam na cidade; verifica-se relativa redução de matrícula dos alunos com deficiência, assim como de pessoas que moram e estudam no campo, e nos questionamos o porquê destes alunos abandonarem a escola do campo. Seria devido à dificuldade do professor de sala comum não conseguir estabelecer um mínimo de condições propícias ao aprendizado destes alunos por não compreender ou por não se predispor a ensinar o aluno com deficiência com igualdade de condições para seu processo de escolarização?

Ressaltamos a falta de formação específica para os professores de sala comum para atuar com os alunos público da Educação Especial, multisseriada ou não. Além disso, é preciso evidenciar a falta de condições de trabalho e apoio devido, como: a presença de um profissional intérprete de Libras em sala de aula para atuar com os alunos surdos que necessitam deste; o profissional da SRM necessita além da estrutura da escola (equipe multidisciplinar, sala específica para seu trabalho, material e recursos didáticos) que a família também se disponha e cumpra seu papel frente a formação do aluno com deficiência auxiliando em suas atividades extraescolar, levando o aluno para suas atividades em SRM no contraturno.

Assim, apreendemos por meio da realidade vivenciada e por intermédio dos estudos encontrados sobre este tema, que as reformas educacionais que o governo vem implantando implicam diretamente no trabalho pedagógico do professor e, conseqüentemente no cotidiano escolar. Quanto mais se exige em relação ao trabalho pedagógico, bem como a exigência constante de aperfeiçoamento dos professores, menos tempo é disponibilizado para que isso seja possível. Podemos dizer que esta “falta de tempo” é na verdade a intensificação de carga horária, do trabalho docente. Esta realidade é ainda mais complicadora quando associamos a este a distância e a dificuldade de acesso dos professores das escolas ribeirinhas até o centro de formação que se concentra na capital.

O que precisamos mobilizar também são as entidades acadêmicas, os movimentos de professores, para que os sindicatos da categoria possam, de forma responsável, intervir na situação, buscando a valorização do profissional da educação e a melhoria das condições de trabalho, permitindo que se resgate o valor social do magistério. Certamente não podemos nos esquecer por ser relevante a questão salarial. Sabemos que o professor é um profissional assalariado que vive da renda da sua força de trabalho e precisa ter condições adequadas para sua subsistência, e principalmente para seu aprendizado e produção do conhecimento. A condição de trabalho do professor é cada vez mais precária, e ao se falar de condição de trabalho lembramos que em meio à Política de Inclusão no Brasil, as escolas deveriam possuir uma sala de

recursos multifuncional além das salas que compõe a escola regular, mas observamos que algumas escolas não possuem esta condição mínima, a profª fica pelos corredores aguardando uma sala desocupar, seja sala de aula, seja sala de leitura ou laboratório, e ainda assim afirmam que independente da estrutura existe o atendimento educacional especializado –AEE; em outras escolas da ilha há sala de recursos multifuncional porém não atende à demanda.

Referências

- Arroyo, Miguel G (1999). Prefácio. In Edgar J. Kolling, & Irmão Néry, & Mônica Molina (Orgs.). Por uma educação básica do campo, nº1 (pp. 7-9). Brasília: Fundação Universidade de Brasília.
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Retirado em abril 12, 2010 de www.mec.gov.br.
- Brasil (2008). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Brasil (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Brasil (2010). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Brasil (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Caiado, Katia Regina Moreno, & Meletti, Silvia (2012). Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: Uma interface a ser construída. In XVI ENDIPE: Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula. (pp. 1-13). Campinas: UNICAMP.
- Dhanda, Amita (2008). Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 5, nº 8, pp. 42-59. Retirado em abril 01, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452008000100003&script=sci_arttext.
- Gasparini, Sandra Maria, & Barreto, Sandhi Maria, & Assunção, Ada Ávila (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, v. 31, nº. 2, pp. 189-199. Retirado em julho 02, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>.
- Hage, S. A. M. (2005). GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: Salomão Mufarrej Hage. (Org.). Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (pp. 22-30). Belém: M.M.Lima Ltda.
- IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retirado em junho 16, 2012 de <http://www.ibge.gov.br>.

- Michels, Maria Helena (2002). Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. Ponto de Vista - Revista de Educação e Processos Inclusivos, nº. 3/4, pp. 73-86,.
- Mota, Joselene Ferreira (2010). A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, Brasil.
- Oliveira, Dalila Andrade (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, vol. 25, nº. 89, pp. 1127-1144. Retirado em julho 01, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>.
- Oliveira, Ivanilde (2012). Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp.1-13). Campinas: UNICAMP.
- Oliveira, Ivanilde & França, Maria do Perpétuo Socorro, & Santos, Tânia Lobato (Orgs.) (2012). Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: Singularidade, diversidade e heterogeneidade. Vol. 1. Belém: Eduepa.
- Oliveira, Ivanilde, & Jesus, Denise Meirelles, & Caiado, Katia Regina Moreno (2012). Educação especial na educação do campo: A dupla exclusão da escola. In XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp. 1-36). Campinas: UNICAMP.
- Ribeiro, Luiz César De Queiroz, & Kaztman, Ruben (2008). A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Santos, Cláudio Eduardo Félix dos, & Paludo, Conceição, & Oliveira, Rafael Bastos Costa de (2010). Concepção de educação do campo. In: Celi Nelza Zülke Taffarel, & Cláudio de Lira Santos Júnior, & Michele Ortega Escobar (Orgs), Cadernos didáticos sobre educação no campo (pp. 13-65). Salvador: Editora, 2010.

A atividade docente com alunos da Educação Especial em classe multisseriada

Ana Paula Fernandes¹⁴³

Resumo

O presente objetivou analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar. Buscou-se responder: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar? O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede regular de ensino fundamental e médio, localizada em um bairro periférico de Belém, Pará. Para coleta dos dados foram utilizados: a revisão bibliográfica, a pesquisa documental, observação e a entrevista semiestruturada. Técnicas da análise de conteúdo foram usadas para a análise e compreensão dos dados. A realidade encontrada foi a de alunos com necessidades educacionais especiais na modalidade de EJA em turmas multisseriadas de alfabetização e 1ª etapa, constituídas como classe especial, segregada mesmo diante de um contexto de debates sobre a inclusão por meio de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), e do compromisso assumido pelo governo brasileiro com a educação inclusiva. Assim, já tendo passado décadas de existência desta política, ainda havia classe especial em escola situada na capital do Estado do Pará, também conhecida como Amazônia Paraense. Ressalta-se a relevância e pertinência para subsidiar discussões e estudos sobre a atividade docente com turma de educação especial em classe multisseriada em tempos de educação inclusiva, ou ainda o trabalho docente frente a diversidades. Dentre os resultados destacamos que mesmo em tempos de inclusão encontramos turma de educação especial segregada no ensino regular, sem sala de recursos multifuncionais, dentre outros. Há problemas de acessibilidade e a prática docente não atende às necessidades especiais dos educandos nem às especificidades etárias. Contudo, constatou-se que ainda é encontrada práticas oriundas do período da política de integração no interior escolar e nas práticas vivenciadas nesta.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Classe Especial. Classes Multisseriadas. Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Introdução

A atividade docente com alunos da Educação Especial já nos gera experiências singulares e, quando associados a esta a condição de ser em classe multisseriada torna-se surpreendente. Curiosamente classe multisseriada, segundo Fernandes (2011), é uma prática comum nas escolas do interior do Estado do Pará pela ausência de recursos financeiros e de pessoal; em que a organização da classe é um dos diferenciais, e observamos que a sala de aula possui na mesma turma e espaço, várias séries; a professora é a mesma para todas as séries; o quadro é dividido de acordo com o número de séries atendidas. Geralmente a organização da sala de aula é feita da seguinte maneira: 1ª fileira, alunos da X série; 2ª fileira alunos da B série; e assim por diante. Os professores ministram Português, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Educação Artística, Educação Ambiental; há multifunção do professor como zelador, coordenador,

¹⁴³ Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós Graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora na Rede de Educação Inclusiva na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

merendeiro, e ainda, professor. Esta realidade nos inquietou e assim buscamos responder: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar?

Ressaltamos a pesquisa “O Professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade”, viabilizada pelo PROCAD (PUC-Rio e UEPA) 2008-2011, à qual objetivou analisar o capital econômico, cultural e social do professor (a) da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na região Amazônica. Os resultados destacados por Oliveira (2012) são: nas escolas multisseriadas pesquisadas não existe acessibilidade nem condições de trabalho pedagógico para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; nelas as políticas para a educação infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e de educação do campo ainda não chegaram, na medida em que somente uma das escolas pesquisadas possui acompanhamento pedagógico especializado e os professores não possuem condições necessárias para atender um aluno com necessidades educacionais especiais, por não terem salas de recursos multifuncionais com materiais específicos e formação continuada; os professores recebem os “encostados¹⁴⁴” da educação infantil e da educação de jovens e adultos para que os mesmos tenham acesso à escola, assumindo uma responsabilidade que seria da rede de ensino. Mas, por não terem formação específica nem acompanhamento pedagógico especializado ou terem tido uma formação precária, que não atendeu as suas demandas e necessidades, criam estratégias pedagógicas que nem sempre estão adequadas.

Hage *et al* (2005) apresenta dados do Censo Escolar de 2003 que indicam o Estado do Pará como segundo maior em número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas; o mesmo se repetindo em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231 turmas e perde para a Bahia, que tem 21.451 (INEP, 2003). Frente a essa realidade, a única política pública direcionada às escolas multisseriadas é o “Projeto Escola Ativa”, que atende um percentual de 9,4% das escolas multisseriadas do Pará. Estas pesquisas revelam a prática em classe multisseriada nos interiores do Estado, o que historicamente vinha acontecendo. Mas a condição de classe multisseriada na capital do Estado do Pará, e ainda com alunos da Educação Especial é desconhecido e/ou pouco divulgado.

Quanto à metodologia da pesquisa, esta é qualitativa, e para coleta dos dados foram utilizados: a revisão bibliográfica, a pesquisa documental, observação e a entrevista semiestruturada. Técnicas da análise de conteúdo foram usadas para a análise e compreensão dos dados. O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede regular de ensino fundamental e médio, localizada em um bairro periférico de Belém, Pará. As entrevistadas foram: a professora Olga que possui graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia que ressalta ter aprendido e aproveitado na sua prática de sala de aula os seus saberes apreendidos. Sobre a professora de apoio, Suely, pouco tivemos contato haja vista que logo houve o distrato – rompimento de contrato - e esta professora não mais esteve na escola. Assim como a professora Olga¹⁴⁵, a professora Suely¹⁴⁶ também é graduada em Pedagogia. A professora Olga é formada há 17 anos e de carreira possui 15 anos. Ambas não possuem a titulação específica na educação especial.

¹⁴⁴ Extraoficialmente, em função da ausência da oferta de turmas de educação infantil, são recebidas pelos professores crianças menores de 06 anos, a quem chamam de “encostados/as”. (OLIVEIRA, 2012)

¹⁴⁵ Nome fictício.

¹⁴⁶ Nome fictício.

As professoras atuavam em classe especial, composta por 35 alunos com idade entre 12 e 48 anos, sendo 15 do turno da manhã e 20 do turno da tarde. A turma da manhã possui 15 alunos, sendo 8 mulheres e 7 homens. E na turma da tarde são 20 alunos, sendo 13 mulheres e 7 homens.

O grupo de alunos da citada classe é classificado como alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA pela idade em questão. Mas para ingressar em turma de EJA é necessário ter no mínimo 15 anos de idade conforme está na legislação vigente, e não 12 como pudemos ver nesta classe de educação especial.

§ 3º - Os modelos estruturais de cursos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, excetuando o uso da metodologia de Ensino Personalizado, deverão obedecer aos mínimos estabelecidos:

I – Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º) – duração mínima: 02 (dois) anos – idade mínima: 15 anos;

II – Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º) – duração mínima: de 02 (dois) anos – idade mínima para início do curso: 15 anos;

III – Ensino Médio – duração mínima: 02 (dois) anos – idade mínima: 18 anos. (Resolução nº 147, de 04/04/2008 – Conselho Estadual de Educação/PA)

Neste sentido, o fato de ter aluno com menos de 15 anos na classe especial fere o estabelecido na legislação estadual.

A construção da prática docente

Organização do espaço e atividades

Um dos aspectos que ressaltamos na sala de aula é sua enturmação. Estes alunos chegavam à escola com a informação da categoria de necessidade educacional especial, e não presenciamos nenhum acompanhamento ou averiguação da escola junto aos pais e/ou responsáveis sobre a veracidade dos fatos. E nos vem à mente a seguinte indagação: e se não tiverem efetivamente alguma necessidade educacional especial? Estariam ali por qual razão?

Com relação à enturmação de EJA a prof.^a Suely informou que acabou ficando “exclusiva” por serem de 1ª etapa e não ter alunos “normais” para formar turma heterogênea ou inclusiva. Assim, a turma que deveria ser inclusiva se constitui em turma de educação especial “exclusiva”, sendo justificado não se ter alunos “normais” para sua composição. A questão da enturmação é uma problemática evidente, observamos que a turma está dividida em Alfabetização e as etapas da EJA, caracterizando-se uma turma multisseriada. É preciso problematizar, considerando-se a necessidade de atendimento educacional especializado, dentre outros.

Os alunos da alfabetização ficavam em volta da mesa e suas atividades eram feitas diretamente no caderno ou em folhas previamente elaboradas. Esta situação nos faz lembrar a infância porque antes de eu ser matriculada na escola regular fui aluna de uma professora que na sala de sua casa atendia várias crianças em séries distintas em volta da mesma mesa. Para cada aluno encaminhava as atividades no caderno, e no meu caso, como ainda não era alfabetizada, as atividades eram alternadas entre aprender a escrever as vogais e consoantes e, reconhecer e ler as letras na cartilha da Mimi. Esta cartilha me chamava à atenção

por possuir uma figura marcante, a Mimi, que era uma macaca. Apesar de minha alfabetização ter acontecido em 1980 em contexto urbano, este procedimento é visto em sala de aula nos dias atuais.

Os alunos considerados de EJA (1ª e 2ª séries) ficavam em carteiras de frente para o quadro. Copiavam as atividades diretamente deste quadro. Geralmente a professora procurava envolver recorte e colagem nas atividades de todos os alunos, EJA e alfabetização. Os alunos se direcionam ao fundo da sala onde possui uma mesa cheia de livros (matemática, ciência, língua portuguesa, e assuntos gerais) e revistas utilizados para recorte. A dinâmica da aula envolve as atividades figuras/desenhos, recortes, mas principalmente a escrita, que é a principal rotina dos alunos da modalidade de EJA. Não presenciei em nenhum dos dias a rotina de leitura, a salvo para reconhecimento de vogais e sílabas.

Para os alunos de alfabetização as atividades eram realizadas diretamente no caderno ou em folhas de papel A4, para cobrir, ligar, continuar, colorir. Às vezes havia atividades matemáticas com soma e subtração, mas sempre referenciadas com frutas, ou desenhos simples como lápis, carro, bola, árvores. Os alunos sempre aguardavam a professora explicar à atividade. Neste momento a professora já dava indícios de resposta se era para cortar ou acrescentar, no caso da matemática.

A professora Olga ressalta a necessidade das escolas buscarem em suas práticas, meios pedagógicos para atender a diversidade e conseguir que aprendam. A prof.^a informa que o uso do lúdico torna-se instrumento importante, uma vez que aprendemos na interação, com o outro, e com os companheiros mais capazes. Embora a prof.^a Olga destaque as atividades lúdicas e seus benefícios, não visualizamos a proposta de ludicidade evidenciada pela professora, e ainda, em que momento vivencia a chamada socialização, comunicação e linguagem. Observamos a socialização quando a prof.^a os organiza em volta da mesa e quando conversam entre si.

As turmas de educação especial também possuem horário para aulas de atividades físicas, muito embora quase não aconteçam. Segundo a prof.^a Olga é destinada a quinta-feira para atividades físicas e a sexta-feira para artes, mas durante o período deste estudo não presenciei tal fato.

2. As relações Interpessoais

Podemos dizer que as relações em sala de aula que se dão entre alunos e as professoras e alunos e alunos, corroboram na formação social das pessoas. Registramos que ao concluírem suas atividades de sala de aula os alunos ajudavam os que ainda as faziam. Sempre que necessário os alunos também ajudavam a professora, fosse para obter informações ou encaminhamentos. Há, portanto, relações amigáveis e solidárias entre os alunos e a professora.

Pudemos perceber que a ausência da professora de apoio (auxiliar) deixava a professora regente da turma sobrecarregada, ou vice-versa. Por vezes, os pais se tornavam assistentes de sala de aula. No dia em que foi preciso levar os alunos para solicitar carteira de meia passagem na secretaria da escola a professora Olga estava sem a professora auxiliar. E enquanto a professora encaminhava os alunos até a secretaria, nós (a mãe de um aluno e eu) ajudamos os demais alunos com suas atividades de sala de aula.

Pudemos visualizar nos rituais pedagógicos a forma de tratamento das relações professor/aluno, com o incentivo das professoras (da turma e de apoio pedagógico), para agirem com autonomia. Observei que a mediação do professor vai além dos conteúdos de português, matemática, entre outros. No geral, podemos

dizer que os alunos ajudam a professora e se sentem bem na escola, gostam de estar lá, possuem certa intimidade e proximidade com a professora, nos parecendo uma relação envolvendo respeito e confiança entre todos, incluindo os pais. Entretanto, a rejeição e a discriminação no processo de inclusão escolar eram preocupações da prof.^a Suely. Ela não queria que os alunos se sentissem rejeitados ou acuados, e se preocupava em como seria a transição dos alunos da classe especial para a turma comum e ainda como se dariam suas relações.

Em conversa a professora Suely discorreu sobre a forma como a inclusão dos alunos se daria à 5ª série: especulou possíveis reações como rejeição, recuo dos alunos da classe especial, aumento da agressividade, etc., e ainda, a possível evasão. Há, portanto, por parte da prof.^a Suely, consciência do processo de discussões históricas destes alunos, preocupando-se com a situação dos mesmos no processo de inclusão escolar. Mas, não presenciamos a participação da coordenação junto à professora e estes alunos para dialogar sobre este processo com a intenção de minimizar os impactos possivelmente gerados. A nossa impressão é a de que a turma de educação especial era um setor desintegrado e não partícipe do contexto escolar.

3. O Currículo

O currículo para este público da EJA é inclusivo? De imediato nos fazemos esta pergunta haja vista que a professora Olga relata que usa o método da transformação para adaptar um conteúdo da EJA para que o aluno “incluído” compreenda melhor o conteúdo ensinado. Na verdade o que a professora afirma tem a ver com a adaptação de conteúdos, ou seja, adaptar os conteúdos da EJA

tu não pode pegar um conteúdo do EJA e colocar ali pra uma criança que não tem ainda noção. Então, tem que transformar...? (PROF^a. OLGA).

A prof.^a informava que embora os alunos fossem de EJA para ela eram como crianças¹⁴⁷ e segundo ela, eles seguiam o currículo padrão da EJA, porém, adaptado a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. No portal do MEC pude visualizar cadernos que sugerem meios e até mesmo objetivos que devam ser alcançados na turma em questão. Mas é possível avançar a aprendizagem destes alunos com conteúdo “padrão”?

Segundo a prof.^a Olga além do conteúdo curricular “transformado” ensina atos e hábitos comuns, cotidianos e rotineiros, como tomar banho, fazer uso de produtos para higiene pessoal, organização do material escolar, entre outras coisas, firmando a tendência de infantilização na formação dos alunos.

4. Avaliação

O avaliar do aluno em sala de aula está relacionado ao dia-a-dia da comunidade escolar, da dinâmica da escola e ao histórico familiar. Em alguns casos, pudemos perceber que estes dados serviram para estigmatizar o aluno e reproduzir na sala de aula a situação de exclusão inviabilizando o desenvolvimento deste. O fato em questão refere-se ao aluno pré-adolescente com autismo. Segundo a prof.^a Olga este

¹⁴⁷ A prof.^a além de considerar os alunos da EJA como crianças suas atividades demonstravam tendencialmente à infantilização, tais como: alfabeto musical da Xuxa; atividades impressas com figuras (borboleta, coelho, casal infantil em festa junina), dentre outros.

aluno foi retirado pelos pais por excesso de proteção familiar, mas até esta decisão percebemos na maneira de falar da professora certo descaso pela condição do aluno.

Durante o período em que acompanhei esta turma não consegui perceber a maneira escolhida para a avaliação dos alunos. Sei que faziam atividades de classe e provas, eu inclusive pude presenciar um fato intrigante logo no primeiro ano de acompanhamento desta turma: a aluna ainda estava realizando prova quando o pai chegou, e mesmo sem ter concluído a atividade, a aluna se foi. A professora me disse que ela continuaria a prova em agosto, no retorno das férias. Em outro momento registramos que sobre a avaliação a prof.^a informa que houve e há atividades avaliativas e período de avaliação, mas segundo a mesma é apenas pra constar.

Essas situações evidenciam que a avaliação não é vista como algo importante, podendo ser transferida para outro momento e vista como um faz-de-conta. Pude presenciar a avaliação de artes e que a mesma não condiz com o contexto sociocultural de pessoas jovens e adultas, identificando-se mais uma vez a infantilização expressa pelos desenhos, bem como a ausência de exploração na atividade da linguagem artística. As atividades eram impressas com figuras com temática de festa junina, pequenos animais com a finalidade da pintura.

No início das aulas, já no segundo ano de acompanhamento da turma, ao chegar à sala de aula vi que estavam praticamente todos os alunos do ano anterior nas mesmas colocações, quer dizer, alunos da alfabetização continuam da alfabetização, e alunos da modalidade de EJA, continuavam EJA. Não conseguimos perceber como era estruturada esta avaliação em sua definição, mas o resultado observado da avaliação foi a não progressão nos estudos por parte dos educandos.

5. Formação docente

Em relação aos cursos de formação continuada, embora a professora Olga tenha dito que existia, no período em que estive na escola não presenciei tal fato. Ela nos informou que já fez curso para educação especial promovido pelo COEES¹⁴⁸. Disse-me ainda, que estes cursos são voltados para os atuantes em sala de aula das escolas públicas (efetivos e temporários).

A professora Olga destaca a importância de sua formação:

Olha eu, por exemplo, eu uso tudo que aprendi. A questão de você trabalhar muito com a questão do lúdico, isso é a parte mais favorável que o professor tem pra trabalhar com o aluno, a questão do lúdico, porque nossos alunos, assim não só os especiais, mas os ditos normais eles precisam desse material do lúdico que é pra que ele facilite mais o aprendizado deles entendeu? Eu acho que essa formação que eu tive de psicopedagogia foi válida mais para questão do trabalho do lúdico...

Tu aprendes na faculdade, mas com a prática tu vai aprender muito mais. Aquele conhecimento que tu tiveste na faculdade com a teoria, vai investir tudo na prática. Então acho que contribui muito sim porque um acompanha, um é complemento do outro.

Essas falas nos emitem pistas de que esta professora buscou qualificação para atuar junto à classe de educação especial embora sua formação não seja específica de educação especial. Percebemos que

¹⁴⁸ Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará.

ênfatiza mais a especialização do que a própria graduação, e nos perguntamos o porquê deste esvaziamento em sua fala com relação à graduação. Diante da realidade desta professora nos questionamos se o currículo ofertado hoje nas instituições de ensino no nosso país, e em especial no Estado do Pará, atende às necessidades de formação do professor para a escola inclusiva ou democrática. E neste caso particular, a Educação Especial.

A LDB, Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, que trata dos profissionais da Educação, estabelece que:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal.

Então nos termos da legislação vigente está fixado que a formação de professores em todos os níveis e modalidades, inclusive educação especial, da educação básica, será feita no ensino superior, em licenciatura plena, o que nos mostra conformidade com a formação da professora pesquisada.

Ressaltamos ainda que a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (2001), referenciando a necessidade de professores capacitados, entre outras atribuições:

Parágrafo 1º. Artigo 18. [...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A partir do exposto nos confrontamos com a realidade da professora pesquisada. Atribuímo-nos neste momento uma postura questionadora e de confluência com a realidade: como atuar em equipe se a escola ainda não propicia tal situação? Como avaliar a eficácia deste processo se ainda não está disponível aos integrantes deste? Como flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento se a própria escola não intervém? Os sistemas de ensino não deveriam garantir o constante aprimoramento do professor, proporcionando salário e jornada que lhe possibilite estudar e contribuir, para que uma efetiva educação democrática?

A prática coloca o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes, permitindo vivenciar seus resultados. O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com as suas

experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2007, p.11).

Este saber se reflete no “ensinar a turma toda sem exceções ou exclusões, ou incluí-los, ou vivenciar a inclusão, significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um o que depende entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2006, p. 49). Mantoan (2008, p. 62) diz que, “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.” As dificuldades e as limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

O saber discutido aqui não se restringe à escola regular ou ao ensino da educação especial e nem tão pouco o dicotomiza. Um princípio fundamental da escola ou do ensino inclusivo destacado por Freitas (2006) é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos – independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, nas quais todas as necessidades são satisfeitas. E ainda, para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consciente.

Para Mantoan (2006) “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Uma de suas sugestões para a formação do professor inclusivo é a seguinte:

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Por conseguinte, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (p. 54)

A formação inicial do professor aponta para as universidades como agências formadoras e, assim essa instituição e seus professores serão os coautores das relações vividas sobre a “realidade inclusiva” que traçarão a trajetória da formação do professor nesta área do conhecimento. Não podemos mais pensar que os assuntos referentes à pessoa com necessidades especiais, e até mesmo do termo amplo de inclusão, estão restritos ao curso de educação especial. Precisamos compreender que os professores que atuam em educação b, e também superior, podem se deparar com a presença do aluno com necessidades especiais em sua turma, e este contato não deve propiciar conflitos, nem inatividade.

Ao contrário, se houver informação na formação inicial e/ou continuada, os professores se sentirão mais disponíveis ou predispostos a agir, digo assim por ter presenciado ocorrências onde professores de determinadas disciplinas se negavam a interagir com o aluno com necessidade especial em sala de aula por não se considerar professor da educação especial e de fato não o é; porém a nosso ver, também não se considerava professor predisposto a contribuir com a formação do aluno. Nesse sentido, instaura-se o desafio de pensar a formação de uma educação inclusiva envolvendo o ensino de práticas efetivas que envolvam profissionais de diferentes formações e âmbito de atuação.

Tanto o “modelo” da escola especial que temos com seus especialistas quanto o “modelo” de escola regular, ambos, com seus respectivos modos de formação, necessitam de um redimensionamento a fim de que convirjam para o encontro de uma escola inclusiva, onde sugere menos preconceito e mais o respeito ao cidadão.

Tais considerações evidenciam a urgência de políticas públicas que, mais do que propor ações, metas e orientações que deixam margem para inúmeras e ambíguas interpretações, viabilizem e concretizem ações que, de verdade, propicie o que está posto na lei: “educação para todos”.

Nesta perspectiva, compreende-se que, o professor produz conhecimento conforme reflete sobre sua prática, daí a necessidade de se envolver a política pública, instituições, disciplinas e metodologias ao ensino reflexivo, porém, como cuidado de não considerar como uma reflexão em si mesma.

Não podemos nos esquecer que para que haja bom desempenho profissional na escola é necessário ter ambiente de trabalho estruturado capaz de atender as necessidades do professor, assim como do aluno, permitindo ao professor salário proporcional à sua atividade, espaço e tempo para atuação e formação dentre outros. Sabemos que o processo de inclusão requer equipe de trabalho engajada e disponível nas escolas.

Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar.

5. Classe Especial em tempos de inclusão

As peculiaridades deste estudo nos motivam a novos questionamentos: existe a possibilidade de se promover ou viabilizar a inclusão dos alunos da modalidade EJA da classe especial, mesmo a turma sendo específica? A prof^a Olga nos disse que “incluir é colocar todos os alunos no ensino regular”. Estes alunos estão em classe especial específica e mesmo assim consideram como ensino regular?

A inclusão, ela não envolve só o aluno especial, ela envolve todos os alunos [...] os alunos tem que tá no ensino regular e recebendo o apoio pedagógico que é pra ajudar na questão da aprendizagem do aluno.
(PROF^a OLGA)

Quanto às considerações da professora Olga de que os alunos devem ficar “recebendo o apoio pedagógico que é pra ajudar na questão da aprendizagem do aluno”, vemos que os serviços de apoio especializados não substituiriam (e não substituem) as funções do professor responsável pela sala de aula da escola, mas quando acontecem interações entre os professores, e se realizam ações compartilhadas, criam-se indícios para um ensino efetivo. Nesse sentido o ensino especializado ganha qualidade e é indispensável na escola inclusiva. Muito embora Mantoan (2006, p. 42) nos diga que “não é inclusão quando o professor itinerante/assistente vive colado a sua criança o tempo todo na sala de aula da escola comum; e ainda, não é inclusão quando os companheiros de atividades das crianças são as outras crianças e o de seu filho é sempre o professor itinerante/assistente”.

A educação inclusiva parece ser uma solução para que a escola atenda as necessidades dos alunos, sem distinção. Mas essa crença não se baseia na ideia de que é só misturar as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos nas escolas comuns, para que a inclusão escolar aconteça. Nesse sentido a prof^a Olga ressalta a importância do conhecimento tanto do ensino regular quanto da educação especial.

... a gente usa os dois métodos tanto a inclusão como a educação especial porque um precisa do outro, um complementa o outro, entende? (PROF^a OLGA)

Embora a professora Olga destaque a inclusão e a educação especial como método, compreendemos que as duas modalidades não o são. A professora Olga compreende que mesmo sendo classe de educação especial é considerada inclusiva por estar em escola de ensino regular e observamos em seus dizeres a necessidade de que a inclusão escolar no ensino regular precisa estar alicerçada em bases teóricas, os professores precisam compreender o que é a inclusão em seus pressupostos teórico-metodológicos. Podemos dizer que as práticas vivenciadas em sala de aula que tiveram lugar nesses contextos escolares, na modalidade de ensino EJA, nos permitiram refletir e coloca-nos o seguinte desafio: pode-se na verdade fazer inclusão em ambientes de classe especial?

Resultados e Discussão

O presente objetivou analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar. Buscou-se responder: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar? Então este trabalho pedagógico influencia diretamente o alunado e neste caso, o trabalho pedagógico não envolvia temas geradores como previsto para turmas da EJA, cujo referencial era Paulo Freire. Os alunos usavam jornais e revistas como elementos desencadeadores de seu processo de aprendizagem. As limitações de leitura e escrita constitutivas dos modos de participação desses sujeitos demonstram a preocupação tardia com o aprendizado destes alunos.

É importante para os alunos com necessidades especiais terem autonomia, estudando, profissionalizando e até mesmo constituindo sua própria família, mas a construção dessa autonomia não pode ser feita desconsiderando a idade e as características individuais e culturais dos educandos. Ao adquirir conhecimentos estes alunos com necessidades educacionais especiais se constroem nas diversas relações sociais, propiciando autonomia, conhecimento de si, de sua realidade biológica, social, cultural e política num dado espaço-tempo. Para Freire (1996, 1999, 2005) a autonomia é resultado de um desenvolvimento humano permitindo, assim, que este ser torne-se capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões de maneira consciente, resolvendo questões por si mesmo. Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos, e sua realização só pode perceber-se como empreitada coletiva.

Então qual a finalidade da turma de educação especial? O que prioriza? Vemos que a pergunta é de muitos confrontos, levando-se em conta a situação aqui apresentada. Os alunos estão tão próximos, em meio a outros e ao mesmo tempo tão sozinhos e distantes, alheios aos outros e de si mesmos. Pessoas que são obrigadas pelo meio em que vivem a se entregar ao “assim mesmo”, ao conformismo, não se veem como pessoas que podem buscar para si algo novo, um mundo novo e cheio de possibilidades profissionais,

pessoais, sociais, culturais e políticas. Cabe à escola encaminhá-los, orientá-los, ouvi-los, saber o que pensam e o que gostariam de ser, fazer e conhecer? Mas como fazer essa orientação em classe segregada?

As pessoas com necessidades educacionais especiais enfrentam o mundo ilhados em si mesmos e percorrem uma trajetória longa de descaso e descompromisso político e ético, embora seja parte de uma família, de uma célula da sociedade são vistos como estranhos e com estranheza. Isso nos faz enfatizar que o isolamento por si só é uma prática excludente e reflete dentro da escola a exclusão que a pessoa com necessidades especiais vive na sua rotina para além da porta da classe de educação especial. Não lhe é permitido “ser” e exercer seu direito a vida e valores.

A “educação especial” e a “educação regular” não podem concorrer entre si, nem andar em vias paralelas, precisam interagir entre si, precisam gerar segurança para os profissionais da educação que juntas podem se empenhar na efetivação do trabalho pedagógico, da atividade docente. Ter seu espaço e atividades organizados, que dialoguem entre si em busca de solução e condições de aprendizado a seus alunos, que viabilizem condições de adequadas e dignas de trabalho, que permita ambientes saudáveis nas relações interpessoais com a valorização dos envolvidos. A prática de combate à discriminação, da diferença pode ser perpassado independente de disciplina para que temores como o apresentado pela professora entrevistada não aconteçam. A professora teme a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais da EJA em classe comum gere rejeição, recuo destes alunos, gere violência das partes por repúdio ou defesa, etc, e ainda, a possível evasão.

O currículo tem sido desafiador para os professores que atuam com os alunos da Educação Especial. Como viabilizar o currículo encharcado de conteúdos que possui tempo e prazo para concluí-los, e que também será utilizado para as avaliações institucionais e que a partir deles verbas e encaminhamentos serão disponibilizados as instâncias municipal, estadual ou federal? Esquecem que muitos alunos independente de alguma especificidade possuem tempos distintos de aprendizagem. Como proceder para que os resultados não sejam apenas mote de propagandas políticas pela conquista de índices “elevados”, que não levam em consideração que muitos destes alunos sequer tem suas provas contabilizadas por serem público da Educação Especial para que não “comprometam” os índices?

Nesta pesquisa foi evidenciado que as avaliações não são reais, são faz-de-conta.

Novamente enfatizo Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar. Como prover isso sabendo que o professor muitas está sozinho, sem condição de trabalho e sem disponibilidade de tempo para realizar suas formações em paralelo as atividades laborais?

Referências

- Brasil (1996) . Lei Federal nº 9394. Retirado em Fevereiro 04, 2009 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Conselho Nacional de Educação (2001). Resolução CNE/CEB 2/2001. Retirado em Fevereiro 10, 2009 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Fernandes, Ana Paula C.S. (2011). Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.
- Freitas, Soraia Napoleão (2006). A formação de professores na educação inclusiva. In: David Rodrigues (Org.) Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 161-182). São Paulo: Summus.
- Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hage, S. A. M. (2005). GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: Salomão Mufarrej Hage. (Org.). Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (pp. 22-30). Belém: M.M.Lima Ltda.
- Mantoan, Maria Teresa Egler (2006). Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Mantoan, Maria Teresa Egler (2008). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Ivanilde (2004). Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, Ivanilde (2012). Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp.1-13). Campinas: UNICAMP.
- Nóvoa, António (1997). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pará (2008). Resolução nº 147. Retirado em Agosto 03, 2008 de <http://www.seduc.pa.gov.br/arquivos/pdf/ConselhoEstadualEduc.pdf>
- Tardif, Maurice (2007). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.

Gênero e Educação no espaço escolar campesino: Contributos para a formação a partir do olhar dos (as) professores (as)¹⁴⁹

Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte¹⁵⁰

Resumo:

Este estudo é um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no trabalho de Iniciação Científica, com o intuito de possibilitar a ampliação de discussões que envolvam o espaço escolar campesino e a formação docente reflexiva dos professores. Propomos discutir as relações de gênero nas escolas do território campesino, tendo em vista que as escolas, espaços de pesquisa, se encontram numa sociedade ainda considerada machista, que detém o poder no sexo masculino, onde a mulher que era considerada submissa e frágil vem ganhando espaço depois de muitas reivindicações para conquista de seus direitos. Nesta perspectiva, o nosso trabalho tem como foco discutir a compreensão dos professores sobre as relações de gênero na sala de aula, com o intuito de contribuir para a formação reflexiva dos docentes atuantes nas escolas do espaço rural, com a seguinte problemática: como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental do espaço campesino tratam as questões de gênero dentro da sala de aula? Com o objetivo de compreender como os professores lidam dentro da sala de aula com as relações de gênero entre os alunos; conhecer como estes profissionais discutem dentro do seu espaço profissional sobre estas relações. Para tanto nos embasamos na abordagem qualitativa, (Minayo 2000), na análise de conteúdo de acordo com (Bardin 2004) que implica na elaboração sistemática do trabalho na retomada das dimensões que envolvem o processo de exploração e análise dos dados. Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semi- estruturada (Minayo 2008). Para o levantamento bibliográfico nos embasamos na legislação do campo, nas discussões teóricas que envolvem a educação do campo em seu contexto de luta pelo reconhecimento social e por políticas públicas para educação do e no campo e pelo espaço educativo com qualidade (ARROYO 2004, 2010), (CALDART 2002), (FERNANDES, 2009), (RIBEIRO 2010). E as relações de gênero no espaço social, educativo, político, cultural e as implicações dentro do ambiente escolar, a formação e a prática docente no que vem sendo abordada dentro desta problemática, (LOURO, 1997), (VIANNA e UNBEHAUM, 2007), (MEYER e SOARES, 2004), (FELIPE e GUIZZO, 2004), com o intuito de fazer um confronto das discussões dos autores estudados com os dados obtidos no espaço da pesquisa. Concluímos até o presente momento, que as discussões acerca da ideia de gênero, por parte dos professores que atuam nas escolas do campo, se encontram silenciada, sendo invisibilizada muitas vezes, por falta de formação que contribua para ampliar a visão dos profissionais que atuam na sala de aula sobre as relações de gênero, a ausência de formação que valorize e reconheça a educação do campo como espaço que se diversifica entre povos, culturas, religiões, raças, opção sexual e classe social que faz parte do cotidiano das crianças não apenas no espaço escolar, mais também na família e na comunidade.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Gênero e formação docente.

¹⁴⁹ Este estudo é parte da pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco- Campus do Agreste e o CNPq intitulada: As relações de gênero no espaço da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental na escola do Campo.

¹⁵⁰ Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste.

Introdução:

A educação para os povos do campo, por muito tempo permaneceu voltada para uma educação urbanocêntrica, centrada nas ideias de mercado, que subalternizava os sujeitos do campo, infelizmente essa realidade ainda é parte de muitas escolas camponesas, que se encontram submissas a ausências de políticas que ofereçam a qualidade devida. Entretanto, os povos do campo através dos movimentos sociais vêm em busca da qualidade da educação e do reconhecimento da identidade e da cultura pelas instâncias públicas e sociais, (ARROYO 2010), (CALDART 2002), através de mobilizações que movimentem a sociedade para a conquista de políticas públicas para educação e para melhoria da qualidade de vida.

Diante desta realidade, repensamos nas relações de gênero, levando em consideração que estamos inseridos em uma sociedade nordestina considerada machista, que detém o poder no sexo masculino, onde a mulher que era considerada submissa e frágil vem ganhando espaço para conquista de seus direitos no âmbito social e educacional, direcionando um olhar para as instituições educativas do campo e as concepções docentes que estão inseridas neste contexto, tendo em vista que a escola camponesa ainda é vista como lugar de atraso e muitas vezes esquecida pela sociedade.

Neste sentido estudar as relações de gênero no espaço escolar do campo tem como intuito propor que nestes territórios de construção social e disseminação dos pensamentos que a sociedade expõe, a abertura de reflexões críticas sobre as relações de gênero que abrange docentes e discentes no interior do espaço escolar. Para tanto, levantamos a seguinte questão: como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental do espaço camponês tratam as questões de gênero dentro da sala de aula? Para direcionar o nosso estudo temos como objetivos: Compreender como os professores lidam dentro da sala de aula com as relações de gênero entre os alunos; Entender como os profissionais docentes discutem dentro do seu espaço profissional as relações de gênero.

Para discutir o foco do nosso trabalho nos embasamos na abordagem qualitativa, (MINAYO 2008), que auxilia as pesquisadoras a reconhecer e a refletir sobre os acontecimentos que permeiam o território pesquisado com qualidade e profundidade, levando em consideração as minúcias que dão significado as relações sociais entre os sujeitos. Nos ancoramos na análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), pois trata de nos aproximar com o espaço de investigação, na medida em que nos possibilita aprofundar sua leitura sobre o contexto e as informações coletadas, dando sentido as situações expressadas pelos sujeitos participantes da pesquisa diante da realidade que vivenciam. Assim Bardin (2004, p.33) nos afirma, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Neste sentido, com o intuito de compreender a situação investigada utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi- estruturada, com três professoras e um professor atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental em três escolas do campo localizadas no Município de Caruaru, Pernambuco. Estas entrevistas nos proporcionaram ajustar as questões levantadas de acordo com as necessidades que surgiram no decorrer da conversa, na tentativa de compreender a concepção que estes profissionais possuem acerca da ideia de gênero e sexualidade.

Para o levantamento bibliográfico nos reportamos às discussões teóricas sobre a educação do campo a partir de uma leitura aprofundada do contexto histórico e social que vem sendo construído ao longo do tempo, (CALDART, 2002), (ARROYO 2010), (MOLINA 2002), (RIBEIRO 2010). Discutimos também o

conceito que foi sendo construído sobre a ideia de gênero através dos movimentos sociais e as lutas das mulheres em detrimento da valorização e visibilidade no espaço social e que influencia nas práticas educativas oferecidas as crianças e jovens dentro das instituições escolares, (LOURO 2010, 2002), (MEYER 2004), (MORAES 2005), (PINTO 2003).

Com o intuito de articular os dados encontrados no espaço de pesquisa com as abordagens que os teóricos vêm realizando sobre a temática de gênero, partimos para a discussão de nosso trabalho que foi desenvolvido, inicialmente, pela discussão teórica que fundamenta todo o processo de construção teórica e empírica, da educação do campo, e em seguida a construção histórica e o conceito que vem sendo trabalhada sobre gênero, por seguinte a apresentação dos dados empíricos e por fim nossas considerações.

A Educação do Campo enquanto espaço de luta

O território campesino enquanto espaço de inserção social, constroem identidades e culturas através dos povos do campo que se diversificam de acordo com cada realidade, lutam por uma educação que excede o território geográfico, mas que corresponde as suas necessidades, na qualidade de vida e por uma educação que os reconheça como sujeitos de direito que possuem suas especificidades, na tentativa de romper com os paradigmas e ideologias que os subalternizam.

Atualmente esse processo de reivindicação, que se iniciou pelos movimentos sociais e se adentra na academia, abre seus espaços para debater essa construção histórica dos movimentos sociais por políticas públicas, principalmente os movimentos pertencentes ao campo, promovendo o reconhecimento do discurso que antes era considerado subalternizado, na tentativa de romper dentro da sociedade com ideias colonizadoras que classificam e limitam a participação dos povos do campo.

Em meados dos anos de 1980 os povos campesinos juntamente com os movimentos sociais iniciaram os movimentos para reivindicar nas instâncias públicas o reconhecimento pela sociedade dos povos do campo, enquanto sujeitos participantes da sociedade e pela melhoria da educação que estava sendo oferecidas as suas escolas. Tendo em vista que os povos do campo eram vistos como sujeitos atrasados, ignorantes e passivos as situações, olhados a partir de uma visão que estereotipava e negava estes sujeitos como parte da sociedade.

Diante disto, começou a se pensar em movimentos que buscassem romper com estes estereótipos e pudessem favorecer o reconhecimento dos povos do campo e das condições da educação que eram oferecidas. Após muitos desafios, em 1996 foi sancionando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que em seu artigo 28 garante a educação para os povos do espaço rural. Logo no ano seguinte, é promovido um Encontro Nacional de Educação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), com o intuito de “promover o acesso á educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária”, Ribeiro (2010, p.189).

Em 1998 houve a Conferência Por uma Educação do Campo que deu continuidade aos movimentos com o proposito de conquistar políticas públicas para a garantia da educação do campo. Assim em 2001 foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, com o intuito de promover o direcionamento

das escolas do campo levando em consideração a diversidade dos povos que estão inseridos neste território,

Art. 1º § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010)

Nesta perspectiva, diante de todo respaldo histórico que os povos do campo vêm conquistando ao longo do tempo, percebe-se que a educação do campo nasce das críticas à educação rural que era oferecida a população baseada na ideia de atraso, subalternidade e na hegemonia dominante que negava a identidade dos povos do campo. Assim, (RIBEIRO 2010) a educação do campo chega para romper com estas ideias hegemônicas e estereotipadas, possibilitando a lógica da agricultura familiar, da valorização da identidade, da formação social, cultural, política e educativa dos sujeitos, respeitando as especificidades de cada território campestre.

A escola no espaço do campo compõe um lugar que interfere diretamente na vida dos sujeitos através das ações educativas construídas ao longo do processo educativo que acontece na vida das pessoas dentro e fora do âmbito escolar. E a educação do campo como proposta dos movimentos sociais para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos campestres, defende uma escola que seja pensada pelos e para os povos do campo, na medida em que leve em consideração a bagagem cultural, a valorização da identidade de cada povo em seu trabalho, modo de vida, articulado com os saberes que homens, mulheres e crianças trazem de suas experiências.

Assim Arroyo (1999, p.14) discute a escola e o seu papel para a construção de uma educação significativa, ao mencionar que “a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”. Portanto os saberes significativos são construídos no espaço escolar e fora dele quando é tratado numa relação com os saberes escolares e com o conhecimento que o sujeito carrega.

Nesta perspectiva repensamos a educação do campo como um espaço amplo que se diversifica de acordo com cada povo em sua etnia, raça, religião, opção sexual, cultura e saberes, para refletir sobre a ideia de gênero que está bem presente nas práticas educativas vivenciadas por crianças, jovens e pelos profissionais da educação no interior das escolas campestres na realidade social nordestina.

A ideia de Gênero: um breve discurso sobre o conceito e o desdobramento histórico

Os discursos acerca das questões de gênero surgem em detrimento das movimentações feministas em busca de igualdade de direitos e reconhecimento social entre homens e mulheres durante vários séculos, luta que ocasionou a reflexão acerca do papel da mulher na sociedade enquanto participante ativa e revolucionária no cenário mundial.

Atualmente a discussão acerca de gênero vem se ampliando na sociedade e nas academias, devido à luta das mulheres pela conquista de visibilidade e participação social. Durante o século XIX e XX nos Estados Unidos e na Europa a movimentação da mulher se detinha na igualdade entre os sexos no meio político,

econômico e social, ainda não se tinha construído um conceito acerca do gênero, se atinham na busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

No Brasil no século XIX esta movimentação reivindicatória pelo direito a participação na política, com o direito ao voto, inclusão no meio social como cidadã assim como os homens, estava associado ao feminismo que era direcionado por mulheres das classes econômicas altas, que tinha um grau de escolarização elevado na época, (PINTO, 2007). Entretanto, essa luta não só se delimitou ao voto, na primeira década do século XX, (PINTO 2007), se estendeu para as mulheres trabalhadoras, de classe socioeconômica baixa, que reivindicava por qualidade da educação para seus filhos e melhores condições de trabalho.

Neste espaço de movimentação passou a se discutir entre as feministas as questões de gênero como aspectos de diferenciações entre homens e mulheres que trazia a carga de inferiorização das mulheres dentro do contexto social, o que antes era visto como uma ideia de igualdade entre homens e mulheres passou a se discutir as diferenças entre eles e a luta por equidade de condições mediante a estas diferenças.

Nas décadas de 1960 a 1970, em meio á ditadura militar, época de difícil expressão de ideias que a sociedade vivenciava, o conceito de gênero começou a repercutir entre as feministas e no discurso nas academias, que repercute a diferenciação do sexo como uma categoria biológica e a ideia de gênero como uma categoria socialmente construída. Segundo Moraes (2005) o conceito de gênero é utilizado,

Como instrumento político de análise das relações construídas socialmente entre homens e mulheres. O debate sobre gênero está no campo social, pois é nesse espaço que as relações acontecem na prática e que as desigualdades e as discriminações se efetivam. (MORAES, 2005, p. 12)

O conceito de gênero é discutido nos campos sociais, que se efetivam nos discursos em detrimento das relações sociais entres homens e mulheres, na prática de discriminação e desigualdade construída nessa relação, assim a ideia de gênero foi socialmente construída e não biológica ou naturalmente inata.

Segundo Meyer (2010:14) o termo começa a ser utilizado por estudiosas anglo- saxãs por gender, em português gênero, carregando uma discussão que está baseada nos fatores culturais, de classe, étnicos e religiosos. O conceito é discutido nos campos sociais, diante as relações entre homens e mulheres, na prática de discriminação e de desigualdade em todos os âmbitos da sociedade. Assim o sentido de gênero vai além das relações de papéis, como afirma Louro (1997),

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21)

Neste sentido a ideia de gênero surge de acordo com a necessidade de discutir as relações de poder entre homens e mulheres, pela necessidade de firmar a identidade da mulher como sujeito de importância na construção social e para tentar explicar as disparidades que são atreladas ao feminino e o masculino.

No início da década de 1970 a discussão sobre gênero foi sendo ampliada pela teoria pós- estruturalista, (MEYER 2010), que leva em consideração as relações de poder social, cultural entre homens e mulheres, mas também entre as próprias mulheres, tendo em vista as relações sociais se baseiam em estereótipos, divisão de classes, etnias, opção sexual e religiosa construída no processo histórico da sociedade.

No que se refere às academias, de acordo com Brabo (2007) a ideia de gênero e educação começa a tomar espaço nas pesquisas em meados da década de 1960, onde as mulheres estudiosas começam a questionar a posição da mulher em detrimento das determinações sociais, culturais, religiosas e das diferentes opções sexuais.

Assim pensamos no sentido dado à concepção de gênero, que se fundamenta a partir dos movimentos de mulheres, que iniciam as discussões baseadas nas relações de poder expresso em contextos políticos, sociais e culturais, que envolvem homens e mulheres, com o intuito de criar possibilidades de estudos acerca dessas relações que estão constantemente sendo vivenciadas na sociedade, (MORAES, 2005). A partir dessas reflexões teóricas partimos para os discursos dos professores em relação à ideia de gênero expressas no espaço escolar através da interação entre as crianças que dentro de sua fase de formação também vivenciam a ideia de gênero produzida pela sociedade.

O Que dizem os professores sobre gênero no contexto escolar

O conceito de gênero é tratado pelos professores a partir de diversos aspectos que envolvem a ideia de indisciplina remetida ao machismo e as relações de poder entre os meninos, a sexualidade, a valorização da mulher no âmbito social e as ações apresentadas pelas crianças em suas interações na sala de aula, no brincar que repercute também nas práticas educativas trabalhadas na sala de aula.

A ideia de gênero embasada no machismo masculino predominante entre as crianças desde cedo, leva ao sentido de uma prática social que sempre ocorreu e ainda ocorre na sociedade e é reproduzida pelas crianças, essa ideia é exposta pela professora (P2) quando retrata *“os meninos já começam desde cedo com o machismo, eles já começam a prevalecer, o sexo masculino como sempre predomina”*.

A perspectiva de gênero expressa pela professora P2 está voltada para as relações de poder, que é vista predominantemente entre os meninos a partir das práticas consideradas indisciplinadas e machistas que estão anunciadas nas reproduções de ações pelos meninos em sala de aula, na medida em que eles apresentam comportamento agressivo, de imposição na forma como se relacionam com o outro.

Observa-se no discurso da professora a visão naturalizada que a sociedade impõe, onde o masculino se sobressai, prevalece e predomina o que acaba sendo reproduzido nas práticas educativas e sociais dentro do espaço escolar de forma invisível, na medida em que enxergam o menino como o indisciplinado, que ocasionam brigas, que são “brabos”. Assim quando questionamos quem geralmente exerce as relações de poder na sala de aula, ouvimos da maior parte dos educadores, (P2) *“Geralmente os meninos”*, (P4), *“Os meninos querem ser mais fortes, não querem abrir mão né”*.

Nesse sentido Louro (1997, p.21) nos diz que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. Neste sentido entendemos que as relações entre meninos e meninas, de acordo com as conversas informais com os professores, se baseiam na ideia de poder e de posse, na medida em que eles querem tomar posição nas situações, através da imposição, utilizando-se muitas vezes das brigas, que geram xingamentos, para mostrar o que pretendem alcançar.

Os professores também vinculam às brincadeiras de lutas que os meninos vivenciam a partir do que eles veem nos meios de comunicação e no contexto social. Entretanto, nota-se que as meninas também

procuram conquistar o seu espaço entre os meninos lidando com eles da mesma forma que eles lidam entre si, embora a maior parte delas se afastam para que não sejam machucadas nas brincadeiras. Nesta perspectiva corroboramos com Louro (1997, p.41) que afirma “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

As relações de poder estão definidas entre as crianças pela forma como elas reproduzem o que veem na sociedade, muitas vezes tentando tomar posição através da imposição, sem que haja um diálogo entre eles, gerando assim conflitos, o que os professores tende a chamar de machismo, pela liderança dos meninos entre as crianças.

Entretanto, através do trabalho dos professores essas relações de conflito, de imposição entre meninos e meninas podem ser modificadas, na medida em que o professor se utiliza das brincadeiras em conjunto e até dos próprios conflitos para discutir a relação de respeito entre os alunos na sala de aula, como explicita o professor P3,

No princípio quando eles saíram do pré dois foi bem complicado por que eles não respeitavam mesmo, até na hora de brincar eles sempre brigavam era aquela agonia, ai eu fui trabalhando com eles as questões de gênero, tem que respeitar e de fato hoje eles aprenderam a respeitar o limite das meninas, de brincar de bola com as meninas. (professor P3)

Deste modo, percebemos o papel do professor como mediador nas ações de conflitos e de relações de poder entre as crianças, quando ele utiliza-se do diálogo e das práticas educativas para trabalhar com os alunos a interação, ensinando- os a respeitar as diferenças entre os sujeitos e a lidar com os conflitos que decorrem da convivência social no espaço escolar.

Em outra perspectiva, a ideia de gênero para o professor P3 toma outro sentido, ele aborda o sentido de gênero voltado para a visibilidade da mulher no espaço social, no avanço da mulher pela conquista de direito, pela quebra do paradigma acerca do papel social da mulher na sociedade.

Olhe! Com todas essas mudanças eu acho que um fato importante é que na escola que afetou a escola, por que principalmente na zona rural as mulheres eram vista como apenas dona de casa, hoje a gente ver que a gestora é uma mulher, a gestora é um modelo na comunidade, e a questão da mulher está bem ligado às questões de gênero que é bem complicado com as pessoas mais antigas, as mais atuais é mais maleável. (professor P3)

O discurso sobre o gênero para o professor P3 está relacionado à conquista da mulher no espaço social, inclusive escolar, tendo em vista o acesso, tardio, da mulher a educação. O professor P3 remete a conquista da mulher a papéis sociais de liderança como da gestão escolar, conquistada por uma mulher que tem uma participação ativa na comunidade campesina e assim rompendo com estereótipos que subalternizam as mulheres, valorizando-as enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Outra forma de perceber o gênero está vinculada a sexualidade abordada pela professora P4 em seu discurso ao expor as expressões sobre a sexualidade vivenciada entre as crianças. Para a professora a sexualidade é uma situação que não pode ser vivida pela criança, como se a criança não pudesse pensar, nem expor suas ideias acerca da sexualidade que ela conhece ou observa no contexto social, assim ela se refere,

Eu acho que eles são bem avançados para a idade, eu tenho uma menina que ela é bem fortizinha, (expressão de mostrar ser gorda) ela é bem assim, ela se comporta como uma pessoa adulta, as ideias dela como em relação ao sexo masculino, ela diz eu tenho namorado. As vezes ela diz coisas que você diz assim como é que uma criança tem aquela percepção de já observar, de entender tudo, em relação ao sexo masculino e feminino. (Sujeito P4)

A partir deste depoimento repensamos no discurso de Felipe e Guizzo (2008) quando fazem menção sobre a ideia que o professor e os adultos possuem sobre a criança, tratando-a como um ser puro, inocente que não consegue e ainda não podem entender, em sua fase de formação, a sexualidade e as relações de gênero no modo como elas vivenciam, subestimando-as e limitando-as, construindo na criança o pensamento de ser algo pecaminoso e errado o que ocasiona o conhecimento equivocado.

Neste sentido refletimos com Vianna e Unbehau (2007, p. 124) que diz, “a educação escolar embora devesse educar para a cidadania e para a igualdade tende a reproduzir valores e costumes dominantes da sociedade, na qual se expressam as discriminações, dentre elas as de gênero e de raça”. Entendemos que há um despreparo por parte dos professores em trabalhar as questões de gênero e a sexualidade, mas há, ainda, uma resistência e intolerância por parte da família que dificulta a discussão sobre a temática da sexualidade no interior da escola.

As situações que envolvem a temática de gênero que se remete a sexualidade, raça, etnias, religião e a relação de convívio social entre as crianças criam problematizações que se tornam entre os professores algo de difícil controle e resolução, o que conseqüentemente acabam por reprimir, invisibilizar e muitas vezes naturalizar as situações dentro da sala de aula, tendo em vista que estes profissionais em sua maioria, não possuem formações pedagógicas voltadas para estas temáticas, que os impossibilitam mediar e dialogar dentro do espaço escolar, não havendo entre os educadores, pais e a escola um diálogo que propicie a abordagem sobre essas discussões.

Diante disto a professora P4 afirma não haver formação quando perguntamos se há formação continuada para os profissionais, “há não. Que seria bom que já tivesse, assim em conjunto que os professores se reunisse na escola, tudinho, por que as crianças hoje querem descobrir muito cedo”. A professora demonstra a necessidade de haver formação para que a escola abra seus espaços e os professores possam discutir as situações voltadas para ideia de gênero, raça e sexualidade, que os possibilitariam aprender a lidar de forma equilibrada, saudável com as problematizações, sem reprimir as crianças, mas ensinando-as a lidar com as informações e ideias que elas trazem.

Deste modo, a maior parte dos profissionais que participaram do estudo, afirmam não haver formações voltadas para as problematizações acerca de gênero dentro do espaço escolar e quando há é uma conversa informal, apenas em conversas nos intervalos entre eles, (P1) “aconteceu já mais foi assim uma coisa bem banal”. Nesta perspectiva Moreira e Candau (2003) ao falar das dificuldades da escola em lidar com as diferenças e a diversidade de ideias no espaço escolar, afirmam;

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que estar chamada a enfrentar. (MOREIRA E CANDAU 2003 APUD CANDAU 2008, p. 16).

Portanto, ao se pensar as ideias de gênero expressas nos depoimentos dos profissionais da educação, percebe-se que há reprodução das práticas definidas pela sociedade para homens e mulheres, o que denota ideias que são naturalizadas pelos professores e vivenciadas no espaço escolar, o que ocasiona a legitimidade das ações estereotipadas estabelecidas para os sexos masculino e feminino. Havendo apenas a preocupação em cuidar/vigiar as ações que fogem do normal e principalmente da sexualidade da criança.

É válido evidenciar que neste mesmo espaço escolar que legitima as práticas que caracteriza os sujeitos em seu comportamento, especificando ações direcionadas a meninos e meninas, também está sendo aberta para visibilizar as concepções de gênero baseado na valorização da mulher e em seu reconhecimento no espaço social. Percebe-se então, que a escola, apesar de ainda está passiva a discriminações e classificações dos sujeitos, vem abrindo espaço para rever as ideias de gênero voltado para a atuação da mulher no espaço social, para o seu papel enquanto participante da sociedade, destacado sua valorização, no entanto, ainda precisa rever o discurso sobre a sexualidade e as práticas naturalizadas e reproduzidas pelos professores e alunos.

Considerações Gerais.

Diante da análise realizada percebe-se que a ideia de gênero se desdobra nas relações socialmente construídas ao longo do tempo que diferencia homens e mulheres, meninos e meninas, que discriminam as diversidades étnicas e culturais, que subalterniza os sujeitos numa relação de poder no espaço social que conseqüentemente reflete no espaço escolar.

Nota-se que a escola do campo ainda está silenciada diante do discurso de gênero, apenas sendo um espaço de reprodução dos estereótipos atribuídos aos sujeitos que discrimina, tratando as situações que se volta para esta temática naturalizada e reprimida pelos próprios profissionais que atuam nas escolas, devido aos problemas que envolvem, exclusivamente, quando se trata em discutir a sexualidade. Assim ocorre uma ausência por parte dos pais, alunos e professores de diálogos que favoreça a troca de informações e de esclarecimento sobre gênero e sexualidade, embora sejam temáticas bem presentes no espaço escolar.

A falta de formação que possibilite ao professor lidar com essas fragilidades, também torna o diálogo sobre gênero e sexualidade um assunto sem visibilidade. Nota-se que a ideia sobre sexualidade é reprimida dentro da escola, não havendo atividades educativas que possibilitem dialogar com os alunos e pais, na tentativa de amenizar as dificuldades nas relações de diálogo entre pais e filhos e na própria maneira de tratar essa abordagem com os alunos, sujeitos que também vivenciam a sexualidade.

Portanto, percebe-se a dificuldade dos professores em lidar com o trato do conceito de gênero e sexualidade que as crianças e jovens, em suas diferentes idades tendem a vivenciar, os quais trazem para a escola seus anseios, dúvidas e questionamentos. Dessa maneira, faz-se necessário formação inicial e continuada a fim de ressignificar essa realidade.

As escolas do campo ainda precisam ampliar seus espaços de discussão, levando em consideração temáticas e problematizações que fazem parte da realidade dos sujeitos, como a temática das relações de gênero, sexualidade e de poder que se encontram silenciadas nas formações dos profissionais que atuam na sala de aula e no espaço escolar.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Caldart, Roseli Selete. Molina, Mônica Castagna (orgs). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Escolas do campo e pesquisa do campo: Metas In Molina, Mônica Castagna. (org). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, (pp.103- 116).
- ARROYO, Miguel G. FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Coleção: Por uma educação básica do campo. Brasília, Dezembro de 1999.
- BARDIN, Lourence. *Análise do Conteúdo*. Edições 70, 2004. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRASIL. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. *Discuti as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. Brasília. CNE: 2010.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar*. In, Moreira, Antônio Flávio. Candau, Vera (orgs). *Multiculturalismo diferenças culturais e Práticas pedagógicas*. 2º edição Petrópolis, RJ, 2008, Vozes. (pp.90-124)
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In Moreira, Antônio Flávio. Candau, Vera Maria, (orgs). *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis- RJ Vozes, 2008, (pp.13-37).
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salete. (Orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4, 2002.
- FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. Meyer, Dagmar. Soares, Rosângela. (Orgs) *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004, p.31- 40.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais In Molina, Mônica Castagna. (org). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, (pp 27-39).
- FERNANDES, Bernardo Marçano. Leonilde, Servolo de Medeiros, Maria Ighes Paulilo. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas: A diversidade das formas das lutas no campo*, v.2: São Paulo, editora; UNESP, Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2009.
- FINCO, Daniela. OLIVEIRA, Fabiana de. *A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil*. In. Faria, Ana Lúcia Goulart de. Finco, Daniela. (orgs) *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP, 2011- (coleção polêmicas do nosso tempo; 102).
- KOLLING, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salete. (Orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4º

- LOURO. Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In Louro, Guacira Lopes. Felipe, Jane. Goellner, Silvana Vilodre. (orgs) *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (pp. 41- 55).
- MARTINS. Ligia Márcia. *A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade*. In, Alessandra Arce. Newton Duarte (orgs). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, (pp.27-50)
- MEYER, Dagmar. SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In. Meyer, Dagmar. Soares, Rosângela. (Orgs) *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004, (pp.05-16).
- MINAYO, Maria Cecília de S. DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ, 27, ed, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna. *Desafios para os educadores e as educadoras do campo*. In *Por uma educação do campo*. 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.
- MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006, (pp.09-14)
- MORAES, Eunice Leá de. *Relações de Gênero e Raça na política pública de qualificação social e profissional*. Brasília, MTE, SPPE. DEQ, 2005. Coleção qualificação social e profissional.
- PINTO. Celia Regina Jardim, **Uma história do feminismo no Brasil**. SP. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. (coleção história do povo brasileiro)
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/ fins da formação humana*. 1ª edição, São Paulo: Expressões Popular, 2010.

A diversidade de escritas e o trabalho docente

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado¹⁵¹, Paula da Silva Vidal Cid Lopes¹⁵², Luiz Antonio Gomes Senna¹⁵³

Resumo

Nas últimas décadas, no Brasil, um número crescente de alunos vem sendo encaminhados para atendimento especializado, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita e por não seguirem a linearidade curricular, em séries ou anos de estudos, proposta pelo sistema educacional. Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Tal entendimento é decorrente de paradigmas desenvolvimentistas e naturalistas que vêm influenciando os conceitos subjacentes à aprendizagem da escrita alfabética. Esse trabalho tem como objetivo problematizar a sustentação teórico-conceitual do caráter universal atribuído ao desenvolvimento da escrita alfabética, bem como a caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual. Os resultados dessa pesquisa apontam que as bases teóricas que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da escrita podem ser refutadas, uma vez que se originam de estudos de natureza conceptualista e mentalista. Esses estudos, de natureza hipotética, não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que caracterizam o ser humano na sua normalidade. Além disso, o sujeito objeto dessas pesquisas de base universalista, via de regra, é um sujeito idealizado, atemporal e universal, que em nada pode ser identificado com os alunos reais, de características plurais. A partir de um paradigma contemporâneo, conclui-se, nessa pesquisa, que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural. O que implica que diferentes sujeitos socioculturais, com modos de organização e operação mentais igualmente distintos, apresentam formas diversas de interação, conceituação e uso da escrita. Os diferentes modos de escrita são legitimados e referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico, que define sistemas mentais plurais. Dessa forma, a diversidade de escritas não pode ser considerada produto de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito, mas como fenômeno legitimamente produzido, a partir de atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. Tal diversidade indica, nessa perspectiva teórica, modos de pensar, aprender e se expressar de sujeitos cognoscentes diversos.

Palavras-chave: Linguagem; Escrita; Distúrbio de aprendizagem.

¹⁵¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Br. Fonoaudióloga da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro/Br.

¹⁵² Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Br.

¹⁵³ Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ/Br.

Introdução

Nas últimas décadas temos acompanhado, no Brasil, um número crescente de alunos que, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita, têm sido encaminhados às unidades de saúde pública ou clínicas e consultórios privados, para atendimento especializado. Segundo Garcia (2004), o número de encaminhamentos tem tomado tal proporção que o problema começa a ser entendido como uma questão de saúde pública.

Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Dessa forma, alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita são previamente rotulados por grupos de educadores e agentes da saúde como portadores de alguma dificuldade ou disfunção. A criança desviante, ou imatura, surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização.

Tais dispositivos são decorrentes de uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que vem se difundindo na formação tanto dos profissionais da área biomédica, como dos profissionais de educação, pautando-se, por influência da área médica, no paradigma de normalidade x anormalidade, a partir do qual se espera um padrão de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Nessa direção, fatos da escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como deficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de aprendizagem e domínio da escrita seja analisado por meio de critérios perpassados pelo pensamento naturalista. Tais critérios obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo, como se explica a seguir.

A tentativa de associar defasagens – lesões, disfunções ou imaturidades – orgânicas, localizacionistas, às questões referentes à construção da escrita denuncia um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conforma-se aos preceitos das ciências naturais, uma vez que atividades humanas passam a ser analisadas como coisas e reificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos. Dessa forma, o que se observa é a transferência do campo das investigações da linguagem, enquanto fenômeno simbólico, individual, para o campo das ciências naturais, biomédicas, tratando-a como fenômeno da natureza da biologia humana - biológico e universal.

Diante disto, o objetivo deste trabalho é problematizar a sustentação teórico-conceitual do caráter universal atribuído ao desenvolvimento da escrita alfabética, bem como a caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual.

Uma crítica aos estudos que sustentam um padrão universal biológico de desenvolvimento da escrita alfabética ou mesmo da fala

De acordo com Machado (2013), o desenvolvimento da escrita e da fala não se constitui a partir de padrões biológicos universais como pressupõem os estudos de tradição racionalista¹⁵⁴, bem como também advogam os estudos de abordagem naturalística¹⁵⁵ que vem sendo realizados na contemporaneidade.

Tais estudos, ao pressuporem a linguagem como um sistema biológico e uma universalidade em sua aquisição e desenvolvimento, induziram à ideia equivocada de que padrões que se apresentam diferentes do esperado e pré-determinado para o desenvolvimento da linguagem seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito - uma vez que tal desenvolvimento seria determinado biologicamente.

Esses estudos, ao definirem a linguagem como um objeto biológico, encaminharam as pesquisas do campo das investigações linguísticas para o domínio das ciências biomédicas, o que viria a constituir a sustentação teórica da concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita – e até mesmo, do próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita.

No entanto, segundo Machado (2013), tais estudos podem ser refutados a partir dos seguintes argumentos:

1. Trata-se de estudos conceptualistas e mentalistas¹⁵⁶ e, portanto, hipotéticos. Não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que tais ciências descrevam a Filogenia Humana e, muito menos, caracterize o ser humano na sua normalidade. As hipóteses são apenas leituras feitas de certo comportamento humano, a partir de certos paradigmas conceituais.
2. Os estudos sobre a mente humana e a produção mental - enfim, a linguagem - jamais poderiam ser arrolados como fenômenos da área biomédica, do modo como tem sido conduzido pelos estudos de abordagem naturalística. Isso porque a mente humana e a linguagem - fenômenos simbólicos – apresentam uma natureza diversa e não podem se confundir com o aspecto neurofisiológico da mente, ou seja, com o próprio funcionamento do cérebro – um fenômeno físico natural. A mente e a linguagem, como fenômenos simbólicos, apesar de se constituírem a partir de uma predisposição humana, não se materializam da mesma forma em todos os seres humanos. As mentes se especializam e se organizam culturalmente. O que implica a concepção de que sujeitos de culturas diversas apresentam mentes com propriedades distintas, de tal modo que estruturam e fazem uso da escrita e da fala de forma igualmente diversa.
3. Correlacionar, tal como vêm sendo feito nos estudos em Neurolinguística, modelos particulares de funcionamento neurofisiológico do cérebro com o que tem sido considerado “desvios” da escrita ou

¹⁵⁴ O Racionalismo diz respeito a um modelo epistêmico oriundo da Filosofia Racionalista da Idade Moderna, iniciado em Descartes. Representa, historicamente, uma abordagem do campo da construção do conhecimento que defende o argumento de que existem numerosas ideias do espírito que surge de uma atividade inata da própria mente e é somente por essas ideias interiores, produzidas pelo poder cognoscitivo inato do homem que o pensamento é capaz de ser expresso a partir da linguagem. Tais concepções foram vistas com muito desagrado pela investigação linguística dominante, desde o final do século XIX até meados do século XX (CHOMSKY, 1972a; CHOMSKY, 1972b). Entretanto, essas suposições relativas à estrutura mental inata, feitas por Descartes no século XVII, reemergiram na contemporaneidade (inicialmente sem qualquer consciência dos seus antecedentes históricos) em meados do século XX com o desenvolvimento daquilo que viria a se chamar Gramática Gerativa ou Generativa, ressuscitando uma tradição extinta há muito tempo e largamente esquecida.

¹⁵⁵ O termo “naturalista” ou “pesquisa naturalística” é empregado por Chomsky (2005). Segundo o autor, trata-se de “uma tentativa de estudar os seres humanos, como fazemos com qualquer outra coisa no mundo natural” (CHOMSKY, 2005, p. 235). A partir de tal abordagem, Chomsky define a linguagem como um objeto biológico e defende que tanto a mente/cérebro e a própria linguagem devem ser analisadas segundo a metodologia das ciências naturais.

¹⁵⁶ Uma teoria conceptualista é aquela cujo objeto é um fenômeno simbólico e, portanto, não físico, mas conceitual. Já os estudos mentalistas têm como objetivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo. Como descrevem uma realidade mental não podem ser verificados empiricamente e, portanto, são apenas hipotéticos (MACHADO, 2013).

da fala - entendidos como manifestações que não se enquadram nos princípios da gramática normativa – não é argumento suficiente para que se possam explicar fatos linguísticos em termos neurofisiológicos. Isso porque, na definição do que seja “desviante” e do que não seja, prevalece, sempre, o julgamento do pesquisador, influenciado por paradigmas conceituais.

4. Em quem se baseia e a quem se destina o corpo teórico desenvolvido por essas teorias, ou seja, quem é o sujeito sociocultural dessas pesquisas é o sujeito cartesiano¹⁵⁷ – um sujeito idealizado, atemporal e universal - que ajuíza o mundo, estrutura e faz uso da linguagem a partir de parâmetros lógico-formais. Tal sujeito em nada pode ser identificado com os sujeitos sociais reais, alunos das escolas públicas brasileiras - especialmente aqueles que têm sido referidos como sujeitos do Fracasso Escolar. Tais estudos não foram verificar qual era a demanda de pensamento dos sujeitos em sua pluralidade, nem tampouco levaram em consideração que culturas diferentes estruturam e fazem uso da fala e da escrita de modos diferenciados.

A ideia equivocada de que a linguagem fosse um fenômeno biológico estável universal, não se restringiu apenas à língua oral, sendo estendida à escrita. A seguir, problematiza-se a sustentação teórico-conceitual do caráter desenvolvimentista atribuído à escrita alfabética na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). A opção por relativizar tal estudo se justifica no fato de que a teoria sobre a psicogênese da língua escrita dessas autoras representa um marco nos estudos sobre a escrita e é referência, até hoje, não apenas na área de educação, mas em todas as ciências que tomam a escrita como objeto de investigação e atuação. Tal teoria foi a primeira que buscou descrever o processo de construção mental da escrita, determinando uma mudança na concepção da escrita que passou a ser vista como um fenômeno produzido na e pela mente, contrapondo-se a teoria que prevalecia até a década de 1970 - a teoria comportamentalista.

Não se podem negar os avanços que a teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky proporcionou aos estudos sobre a escrita, entretanto, essa teoria, ao conceber um caráter desenvolvimentista à construção da escrita, acarretou um entendimento equivocado de que os sujeitos que não alcançassem os níveis propostos de desenvolvimento teriam algum problema interno individual impeditivo. Nas próprias palavras de Ferreiro e Teberosky: “se as estagnações num domínio e no outro não se podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.250).

Conforme Machado (2013), tal entendimento equivocado foi decorrente do fato da teoria da psicogênese ter sido fortemente influenciada pelas teorias experimentais européias sobre o desenvolvimento da inteligência. Segundo os princípios gerais dessas teorias, a inteligência é uma faculdade biológica universal de nossa espécie, cujo desenvolvimento é homogêneo entre todos os seres humanos e se pode observar empiricamente.

De acordo com Piaget (1971) – a influência mais notória da teoria da psicogênese – a faculdade de inteligência explica-se pela existência de certas propriedades cognitivas, que, em seu conjunto, resultam na mente humana. Para Piaget (1971), a mente humana é um organismo que reage ao meio em movimentos de assimilação e reequilíbrio. Além disso, para Piaget (1971), a mente dispõe de propriedades potenciais

¹⁵⁷ Entende-se por sujeito cartesiano o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por Descartes em termos ideais, no século XVII.

cujo desenvolvimento depende, ao mesmo tempo, de evolução maturacional do sistema nervoso e de experiência de aprendizagem.

Dessa forma, para Piaget (1971), a assimilação das propriedades dos objetos experienciados pela criança dá-se em coerência com o nível de seu desenvolvimento maturacional. Isso significa que crianças em diferentes estágios de desenvolvimento maturacional assimilam um mesmo objeto de formas diferentes, sem, no entanto, tratá-los como objetos diferentes. Isso também significa que um mesmo conceito mental sofre um processo de desenvolvimento, à medida que sua representação evolui conforme evoluem as operações de assimilação formuladas pela criança ao longo de sua maturação.

De acordo com Senna (2011), tais referenciais piagetianos tornaram-se um problema para uma teoria desenvolvimentista de construção da escrita, especialmente pelo fato de que esta é, por natureza, um objeto cultural, presente tão somente em parte dos grupos sociais ao redor do planeta e passível de existir sob diferentes formas - alfabéticas e não alfabéticas. Por esse motivo, a psicogênese precisou lançar mão de outros referenciais teóricos, com os quais buscou dar um caráter desenvolvimentista à construção da escrita. Foram duas as referências utilizadas: a teoria gerativa de Chomsky e a teoria social da mente de Vygotsky.

Quanto à teoria gerativa de Chomsky, a psicogênese apenas incorporou um de seus princípios operacionais básicos: os universais linguísticos (MACHADO, 2013). Para Chomsky (1972b), os universais linguísticos são o material inato do módulo mental responsável pela aquisição da língua oral – o dispositivo de aquisição da linguagem.

A psicogênese se vale desse princípio para tratar da escrita como um sistema simbólico tão associado às faculdades inatas do ser humano, como a fala. Pois se houvesse universais inatos relacionados à escrita, estes funcionariam como elementos essenciais - como uma propriedade primária da espécie humana -, com a mesma fisionomia dos objetos arrolados no modelo de desenvolvimento e de experiência descrito na teoria de Piaget (SENNA, 2011).

Entretanto, de acordo com Senna (2011), não se pode atribuir valor essencial à escrita, nem, tampouco, associar os universais linguísticos da teoria de Chomsky a outros possíveis universais que a psicogênese empregue na caracterização do sistema de escrita. O valor empírico dos universais linguísticos está associado à evidência incontestável de que todos os seres humanos desenvolvem a língua oral (excetuando-se os casos patológicos), bastando para isso que estejam em interação com a fala de sua comunidade. Esse processo ocorre entre crianças situadas nas mais diversas partes do planeta e sob as mais variadas circunstâncias socioculturais. Diferentemente, a escrita, é um sistema de comunicação e expressão que alcança a humanidade de forma desigual, estando fortemente associado a vocações de natureza cultural, havendo um número significativo de pessoas ao redor do mundo que não utilizam nenhum tipo de escrita.

Desse modo, não se pode argumentar em favor de uma estrutura comum capaz de caracterizar um sistema humano de escrita - ou mesmo de grafismos -, nem tampouco a existência de um processo universal de evolução dos grafismos de formas básicas a formas gradativamente mais complexas. Assim, segundo Senna (2011), é pouco provável que se possa sustentar algum tipo de analogia entre o desenvolvimento estrutural e funcional da fala e o da escrita. Entretanto, é exatamente essa analogia que dá sustentação ao conceito de desenvolvimento aplicado à escrita na teoria da psicogênese.

A noção de desenvolvimento da escrita, na psicogênese, é traçada na forma de quatro níveis¹⁵⁸, nos quais são descritos formas específicas de grafismos associadas às hipóteses que os sujeitos apresentam com relação à construção da escrita. A questão que Machado (2013) problematiza é: como se dá a passagem de uma etapa para outra, tendo em vista que as propriedades materiais e representacionais dos grafismos típicos de cada uma das etapas não são evoluções naturais, biologicamente determinadas numa cadeia de desenvolvimento. Por esse motivo, a psicogênese, mais uma vez, necessitou lançar mão de um recurso oriundo de outro campo teórico, desta vez a clássica teoria social da mente, de Vygotsky.

Vygotsky (2007) desenvolveu uma teoria consistente sobre as implicações do meio cultural no funcionamento da mente, deslocando o foco de atenção nos estudos da mente para o processo de trocas sociais que resulta na formulação de conceitos. Para Vygotsky, o objeto do conhecimento não é fixo nem constante uma vez que a mente se concentra não no objeto em si, mas nos valores conceituais dos objetos. Os conceitos não têm um valor fixo porque não se trata de categorias lógico-formais de caráter essencial como em Piaget, ao contrário, são os mais diversos porque são conceitos socioculturais atribuídos pelos diferentes sujeitos sociais.

Entretanto, Senna (2011) salienta que o emprego de Vygotsky na psicogênese adquiriu muito mais o papel de justificativa da perspectiva desenvolvimentista adotada na teoria do que um caminho para discutir a complexidade da construção da mente em face de situações de ensino-aprendizagem tipicamente relacionadas a padrões culturais.

Ferreiro e Teberosky (1999) lançam mão de Vygotsky para explicar o processo evolutivo ao longo da construção da escrita. Elegem a figura do professor como o elemento mediador entre a cultura escrita e a mente em processo de alfabetização, dentro de um contexto experimental intitulado “ambiente alfabetizador”. No entanto, lançaram mão de uma pressuposição que não é coerente com Vygotsky: a ideia de que todo sujeito alfabetizando traz para a escola uma hipótese sobre o valor social da escrita, a qual será a base inicial para todo o processo de desenvolvimento proximal à escrita alfabética. Tal pressuposição deriva, portanto, um julgamento equivocado que toda pessoa, ao entrar na escola, já compartilhe o conceito cultural de escrita alfabética, algo que a torna, por conseguinte, sujeito potencial da cultura escrita (SENNA, 2011).

De tal forma, Machado (2013) salienta que a psicogênese não leva em conta a propriedade mais significativa da teoria social da mente formulada por Vygotsky: a diversidade cultural. O sujeito cognoscente considerado na psicogênese (o mesmo que figura na maioria dos estudos científicos: o sujeito cartesiano) não é o mesmo com o qual nos deparamos em nossas salas de aula, até porque nestas prevalecem a diversidade.

Assim sendo, aquilo que é proposto pela psicogênese não pode ser tomado como padrão de desenvolvimento universal da escrita. Até porque, a escrita alfabética não é um traço filogenético em nossa espécie. Tal fato pode ser comprovado pelo número significativo de pessoas espalhadas nas mais diversas regiões do mundo cujas culturas não empregam códigos alfabéticos ou ainda pelo fato de que mesmo entre povos que empregam tal escrita, uma experiência de alfabetização não acarreta resultados iguais entre

¹⁵⁸ As etapas da construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) são as seguintes: etapa pré-silábica; etapa silábica; etapa silábico-alfabética e etapa alfabética. Para maiores detalhes verificar a referência.

todos os sujeitos. E essa diversidade de escritas tem tal proporção que não pode ser tomada como erros ou reflexos de patologias neurofisiológicas.

Segundo Machado (2013), a questão que deixou de ser levantada por Ferreira e Teberosky na psicogênese e ainda precisa ser respondida é: até que ponto a hipótese de escrita formulada pelo aluno, não seria um juízo induzido pelo tipo de orientação dada pelo professor ou pelo tipo de experiência social que formou o aluno, variando, portanto, de pessoa para pessoa?

Entende-se que a escrita não pode ser tomada simplesmente como um sistema de comunicação e expressão isolado do contexto sócio-histórico cultural, pois sua natureza é, irrecorrivelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrita. Senna (2011) alerta que essa não é uma tarefa nada fácil para um grupo de sujeitos de cultura preponderantemente oral que representam mentalmente a escrita como um instrumento da sociedade que os oprime e os torna invisíveis.

Além desse grupo de sujeitos não se identificarem na/com a escrita, também não atribuem a ela o mesmo valor. Diferentes sujeitos sociais tornados alunos apresentam diferentes conceitos sobre a escrita. Há aqueles que ao chegarem à escola pela primeira vez já são capazes de reconhecer o sentido da escrita, devido a sua experiência sociocultural de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fator ordinário e necessário ao convívio social. É justamente entre esses últimos que se encontra a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita. Construção da escrita tomada aqui não apenas como a capacidade de conceitualização e uso da escrita nos mais variados contextos de produção, mas, nos termos de Machado (2013), como um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faça sentido. Um processo de constituição da própria identidade como um sujeito letrado.

Dessa forma, havendo tal pluralidade tanto quanto ao fator identitário no emprego da escrita quanto aos sentidos que são atribuídos a ela, não é possível a concepção de universalidade na construção da escrita. O processo de construção da escrita é singular, bem como a própria experiência de aprendizagem da escrita, uma vez que essa se dá, necessariamente, em um dado contexto cultural cujas propriedades não podem ser desprezadas. É disto que trata a próxima seção.

Caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita alfabética

Diante do entendimento de que a estruturação e o uso da escrita não se constituem a partir de padrões universais, faz-se necessário a caracterização da diversidade nesse processo. Para tanto é preciso reconhecer: primeiro, a natureza eminentemente cultural da escrita; segundo, que os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a crença de que todos os sujeitos apresentam um padrão universal de desenvolvimento da escrita.

Como visto, é justamente no fato de os seres humanos não reagirem homoganeamente à escrita que repousa a evidência de que não é possível sustentar uma teoria mental de construção de conhecimentos e conceitos de caráter universal. Estudos como de Bruner (1986) e Vygotsky (1991; 2007), contribuem para o entendimento de que as estruturas conceituais são individuais. Portanto, cada sujeito apresenta estruturas

conceituais com características próprias, definidas a partir do modo como operam sua mente. Por conseguinte, a partir destes estudos, Machado (2013) propõe outra forma de tratar da diversidade de falas e escritas, de tal modo que essas deixem de ser vistas como erros ou sinais de distúrbios simplesmente porque não coincidem com modelos teóricos gramaticais regidos por um juízo lógico-abstrato cartesiano.

A partir da perspectiva teórica de Vygotsky (1991; 2007) é possível compreender que os conceitos são produzidos a partir de materiais fornecidos pela cultura, num processo de internalização da interação social. Vygotsky (1991) entende a interação verbal como constitutiva dos processos cognitivos a partir da inserção do homem em um determinado grupo social.

No entanto, a mera relação entre pessoas não é fator decisivo na formação de conceitos, pois esses se formam a partir de processos mentais superiores. Segundo Vygotsky (2007), conceitos naturais ou científicos são produtos de processos mentais superiores a partir de relações intrapessoais. As ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos, mediadas por operações simbólicas. Assim, Vygotsky entende o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação.

Dessa forma, apesar de todo o aparato que é peculiar à mente humana, existe um sujeito que opera segundo suas intenções e modos de pensar. Mente e modos de pensamento são fenômenos distintos:

Por mente compreende-se o conjunto de faculdades simbólicas (representacionais e operacionais) que permitem ao homem construir conhecimentos; por modo de pensamento compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente. São as maneiras de operar a mente que sofrem influência da experiência cultural, pois refletem as diferentes formas como as sociedades interpretam o mundo (SENNA, 2011, p. 250).

Segundo Bruner (1986), os modos de pensamento podem ser definidos como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Desse modo, diferentes sujeitos sociais, a partir de modos diversos de operação mental, interagem com o mundo de forma distinta, acarretando diferentes maneiras de representação dos objetos de conhecimento – nesse caso a escrita.

Senna (2011) identifica dois modos de pensamento com impacto relevante sobre a construção e o emprego tanto da fala quanto da escrita. O modo de pensamento narrativo, que opera com dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados. Diversamente, o modo de pensamento científico que, influenciado pela cultura cartesiana, opera sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto.

A seleção por um ou outro modo de pensamento é decorrente de inúmeros fatores, desde a familiaridade com aquilo a ser representado até o estilo pessoal de cada um. Entretanto, de acordo com Senna (2011), existe um fator de ordem cultural que interfere sobremaneira nos modos de pensamento. Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Diferentemente, em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita – ou seja, pela cultura civilizada pela ciência - e pelo modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer.

Esses modos de pensamento interferem não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas também na maneira como o representam. Assim sendo, os modos de pensamento intervêm diretamente no comportamento, no aprendizado, na forma de comunicação, na maneira como os sujeitos estruturam e fazem uso da fala e da escrita.

Machado (2013) discute uma teoria sobre a mente que destaca os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas estruturam e fazem uso da fala e da escrita. Segundo a autora, sujeitos com modo de pensamento científico podem facilmente formular escritas que se aproximem da escrita padrão¹⁵⁹. Isso porque para produzir um texto escrito formal o sujeito precisa dispor de um modo de organização mental que lhe permita operar sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto. Ou seja, a escrita padrão está associada a um modo de pensar científico.

Por outro lado, segundo Machado (2013), sujeitos com modo de pensamento narrativo podem produzir modos de escrita diferenciados, com símbolos gráficos que se apresentam de forma incidental e casual, com uma organização morfossintática com marcas de sua oralidade, revelando baixo nível de planejamento e de controle de variáveis. Quanto mais periférica a condição do sujeito social em relação ao mundo cartesiano, mais distante estará sua escrita da norma padrão.

No entanto, os diferentes modos de escrita não podem ser considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. É preciso considerar que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural. Trata-se de um processo de apropriação e elaboração da cultura. É por meio da relação com o(s) outro(s) que o sujeito estabelece relações com a escrita e nessa interação com o outro, com a cultura e com o objeto de conhecimento formula seu próprio conceito de escrita.

Os diferentes modos de escrita, formulados pelos diversos sujeitos culturais, a partir de seus diferentes modos de pensamento, de acordo com Machado (2013), são legitimados e referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico. Segundo Senna (2007), o sistema metafórico é um modelo de sistema aberto, em que o valor de verdade de cada texto não mais poderia ser validado por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, sendo necessário estabelecer novos princípios explicativos à luz de novos parâmetros gramaticais baseados em sistemas mentais plurais.

Senna (2007) explica que na metaforização não há uma lógica a priori determinante, mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão. Diante disso, a avaliação de qualquer produção textual não deve estar associada a sua forma estruturante, mas, a sua adequação comunicativa, regida, ao mesmo tempo, pelas intenções comunicativas do sujeito e pelos contextos de uso.

Como salienta Machado (2013),

É justamente a partir das interações sociais que o sujeito aprende a escrever, não como pensavam os cartesianos, com base em sistemas cognitivos universais e inatos que se desenvolveriam em estágios sucessivos pré-determinados, mas com base em sistemas cognitivos plurais. Assim, diferentes sujeitos, com

¹⁵⁹ Segundo Bagno (2009), a norma padrão é o modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa. De acordo com Machado (2013), a escrita padrão corresponde a um sistema fechado – uma entidade fixa -, uma vez que sua estrutura é controlada pelo poder público institucional.

modos de pensamento igualmente diversos, a partir de um processo de aproximação e de transformação contínua com o outro e com sua escrita, institui sistemas mentais metafóricos essencialmente novos, construídos pela confluência de características do sistema da fala e da escrita padrão (MACHADO, 2013, p.122).

Enfim, a escrita em seu uso real se estrutura não como a linguística tradicional a define – como um sistema fechado – mas como sistemas metafóricos diversos, tornando-se inumeráveis as possibilidades de modos de escrita. O que significa que diferentes sujeitos sociais fazem uso de diferentes modos de escrita que se estruturam não a partir de critérios intrínsecos ao sistema da escrita, mas a partir das suas próprias intenções e das características dos diferentes contextos comunicativos.

Considerações Finais

Neste trabalho são tecidos argumentos que sustentam a concepção de que a escrita não constitui um fenômeno biológico de caráter universal. Contrariamente, caracteriza-se a escrita, nos termos de Machado (2013), como um fenômeno conceitual singular.

Tal concepção implica o entendimento de que diferentes sujeitos socioculturais – instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente construídos com base na complexidade de fatores que os tornam sujeitos plurais - interagem e conceituam a escrita de modos diversos. Tal diversidade ocorre porque esses sujeitos sociais plurais apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com o mundo, com o outro e com a escrita, resultando em diferenças individuais na estruturação e no uso da fala e da escrita.

O entendimento de que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural permite a compreensão de que os diferentes modos de escrita não podem ser validados por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, nem, tampouco, considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito.

Em inúmeras situações, o aluno produz certo tipo de escrita cuja natureza o educador não compreende e acaba por considerar como erro produtivo. Muitas patologias estão sendo artificialmente criadas a partir de uma visão de erro enquanto sintoma de um distúrbio. O educador, ao entrar em contato com um texto de um aluno, não pode simplesmente localizar aquilo que está em desacordo com a norma, cabe a ele também efetivamente compreender com que mecanismos o aluno construiu aquela escrita.

A consolidação do processo de formação de sujeitos capazes de utilizar a escrita sob condições formais¹⁶⁰ depende, em parte, da capacidade do educador identificar os fatores que concorrem para o surgimento das estruturas ortográficas, lexicais e gramaticais presentes nos textos produzidos por seus alunos. O educador precisa compreender que o desenvolvimento dessas estruturas não tem caráter universal e, portanto, comporta a diversidade.

O fato de um número expressivo de alunos permanecerem à margem da condição de sujeitos da escrita nos leva a crer que o fundamento teórico e a abordagem metodológica empregados pelos educadores, nos

¹⁶⁰ O termo escrita formal é usado nesse trabalho para referir uma condição de produção que exija uma forma de escrita padrão.

processos de alfabetização, não lhes vêm oportunizando condições de mediar, de forma satisfatória, o desenvolvimento proximal do seu aluno a um estado de letramento que supere a condição de analfabetismo funcional. Portanto, o ponto central de toda discussão é a necessidade de uma reformulação das metodologias empregadas nos processos de alfabetização formal, bem como da própria concepção do processo de apropriação e elaboração da escrita.

Referências Bibliográficas

- Bagno, Marcos (2009). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 51ª Edição. São Paulo: Edições Loyola.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (2005). A linguagem de uma perspectiva internalista. In Noam Chomsky, *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente* (pp. 235-281). Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP.
- Chomsky, Noam (1972a). O aspecto Criador do Uso da Linguagem. In Noam Chomsky, *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista* (pp. 13- 41). Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Chomsky, Noam (1972b). Aquisição e Uso da Linguagem. In: Noam Chomsky, *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista* (pp. 75- 88). Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ferreiro, Emilia, & Teberosky, Ana (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Garcia, Ana Luiza Marcondes (2004). Fonoaudiologia e Letramento. In Ana Teresa Brant de Carvalho Dauden, & Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis, *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico* (pp. 15-35). São Paulo: Editora Pancast.
- Machado, Maria Letícia Cautela de Almeida (2013). *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Piaget, Jean (1971). *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.
- Senna, Luiz Antonio Gomes (2011). Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In Elena Godoy, & Luiz Antonio Gomes Senna. *Psicolinguística e Letramento* (pp. 195-261). Curitiba: Editora IBPEX.
- Vygotsky, Lev Semenovich (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Desvelando e dando vozes às professoras das salas de recursos multifuncionais: a formação continuada no debate

Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes¹⁶¹

Resumo

O governo brasileiro para responder as demandas atuais tem criado diversos programas para promover a democratização da educação. Dentre estes, está o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como espaço de efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) garantido por lei (BRASIL, 2008). O AEE configura-se como uma ferramenta para auxiliar na inclusão dos alunos público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Esse atendimento deve ser desenvolvido por um professor especializado que, além da formação inicial para lecionar, deverá ter a qualificação específica para desenvolver ações relacionadas à Educação Especial. Considerando este cenário, procuramos discutir a formação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas alagoanas. Para isto, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, por permitir compreender e interpretar o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes e como técnica de coleta de dados empregamos a do grupo focal, visto permitir que os diversos participantes expusessem seus pontos de vista e, juntos pudessem compreender suas práticas e gerar novas proposições sobre o tema (GATTI, 2005). Além do grupo focal, utilizamos um questionário semiaberto. A coleta de dados foi realizada em uma sessão de grupo focal que tratou especificamente da temática da formação continuada, ainda que as participantes tivessem participado de outras sessões. Foram 12 professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede pública estadual e municipal de Alagoas, além de uma professora de sala regular e uma gestora de escola pública municipal, os participantes da pesquisa. Com relação aos pesquisados percebemos que a formação inicial era diversificada e os cursos de pós-graduação (lato sensu) consistiam na maioria em Psicopedagogia. Os resultados indicaram que os professores reivindicavam que a formação continuada na área da educação especial tivesse um caráter processual e contemplasse mais aspectos práticos e, portanto, fosse diferente daquela que estava sendo oferecida pelas secretarias de educação. Os pesquisados salientaram ainda que a formação continuada precisaria valorizar os saberes dos professores, como também manifestaram preocupação com a falta de formação continuada dos professores da sala de aula, no âmbito da Educação Inclusiva. Desta forma, pudemos concluir que a formação continuada oferecida aos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas alagoanas, do ponto de vista dos participantes, necessitava ser reformulada para atender de fato aos anseios e as necessidades dos professores que lidam cotidianamente com a diversidade.

Palavras-chaves: Formação continuada. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

¹⁶¹ Universidade Federal de Alagoas

Introdução

No Brasil, diversos documentos legais foram aprovados para favorecer a educação de qualidade para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1996; 2009). Ao assegurar o direito às pessoas com deficiência ao ensino em geral, sem qualquer tipo de preconceito e em igualdade de condição com os demais alunos. As necessidades educacionais, inclusive com medidas de apoio individualizado, favorecem a um completo desenvolvimento acadêmico e social ao aluno e apoio teórico-metodológico aos professores das escolas comuns.

Na busca desta perspectiva, impulsionado pelas políticas públicas, o governo implanta nas escolas regulares as Salas de Recursos Multifuncionais, com o intuito de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O AEE tem papel fundamental, na atual proposta de inclusão, de auxílio ao processo de entrada e permanência dos alunos atendidos pela educação especial, visando não apenas o acesso destes, como também a permanência com qualidade dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 2011).

A preocupação com o atendimento aos alunos da educação especial nas escolas regulares impulsiona a elaboração da proposta do professor do AEE ter formação específica, ressaltada no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008). Verifica-se neste documento a confirmação de uma forte tendência das políticas educacionais contemporâneas: a formação docente é vista como uma das prioridades da educação.

Além da formação para lecionar, o professor deverá ter a qualificação específica para desenvolver ações e práticas educativas que auxiliem os alunos a obterem sucesso durante sua vida escolar.

Cintra, Jesuino e Proença (2010) mencionam que para atuar neste campo o professor tem a responsabilidade de elaborar estratégias pedagógicas e disponibilizar recursos que favoreçam o acesso ao currículo comum, bem como auxiliar na interação destes alunos junto à comunidade escolar, visando o desenvolvimento da autonomia destes alunos.

Segundo Salgado (2006) o professor necessita encontrar estratégias para cada tipo de situação, auxiliando assim os alunos que apresentam diferentes peculiaridades, tendo em vista que a ação pedagógica exige novos sentidos para sua prática e influência no alcance dos objetivos e dos ideais de educação.

A partir das exigências relacionadas à prática destes professores o objetivo dos programas de formação continuada passa a ser voltado para a reflexão da ação pedagógica. Desenvolvida de forma que os estudos e análises realizados auxiliem este profissional a desenvolver uma ação eficaz frente a seus alunos, uma vez que constantemente ocorrem mudanças na sociedade que refletem no ambiente escolar e, conseqüentemente, na ação docente.

Este novo cenário impulsiona um novo modelo de relação ensino e aprendizagem e de formação de professores. Nóvoa (2007) destaca que a formação continuada é vista como processo relacionado à ideia de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não

só da formação profissional e do exercício da docência, mas também por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e reconstrução da identidade docente.

Considerando este cenário, este artigo discute o processo de formação continuada ofertado aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), desvelando a concepção destes professores sobre esse processo de melhoria e atualização de conhecimentos.

Metodologia

Neste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, por compreender a dinâmica do ser humano, partindo dos significados dos fenômenos vivenciados pelas pessoas. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa incorpora o significado e a intencionalidade como aspectos inerentes aos atos, relações e estruturas sociais da construção humana.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura entender e interpretar o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, com objetivo de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no contexto social (NEVES, 2013).

Uma das técnicas que vem sendo cada vez mais utilizadas na pesquisa qualitativa é o grupo focal. Por intermédio dela é possível observar a multiplicidade de pontos de vista dos participantes e a captação de significados, que por outros meios poderiam ser mais difíceis de manifestar (GATTI, 2005). O grupo focal permite que os diversos participantes exponham seus pontos de vista e, juntos possam compreender suas práticas e gerar novas proposições sobre o tema.

Para Barbou (2009), o grupo focal propicia um rico momento de discussão de problemas e encaminhamento de soluções, a partir da adesão voluntária dos participantes. Para auxiliar na técnica do grupo focal, nos utilizamos da filmagem, como instrumento auxiliar na coleta de dados, tal instrumento é descrito por Melo e Araujo (2012), como sendo eficaz na realização do grupo focal. Flick (2009), afirma a filmagem permite a captura de uma maior quantidade de aspectos e de detalhes que contribuirão no fornecimento de subsídios para a análise de dados.

Desta forma, como procedimento de análise de dados nos utilizamos das transcrições das videograções, complementadas pela captura do áudio, possibilitam descrever as interações realizadas com maior riqueza de detalhes, quanto a expressão corporal, tonalidade da voz, expressão de sentimentos, valores e opiniões.

Na análise dos dados dos grupos focais, optamos pela análise de conteúdo. Minayo (2007, p. 209), menciona que este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. A análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Deste processo resultaram as seguintes categorias: A formação continuada e o atendimento educacional especializado e formação continuada ofertada pelo lócus da pesquisa.

Resultados e análise dos dados

A escolha dos integrantes participante desse estudo aconteceu a partir de um convite feito aos professores do AEE e demais profissionais da educação interessados em participar do evento “Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva II”. A inscrição do evento foi aberta a todos os interessados. Dentro da programação do evento foi planejada a realização de três grupos focais compreendendo a legislação, formação e avaliação. Para este estudo nos utilizamos do grupo focal sobre formação. Nele participaram 12 professoras do AEE, uma gestora e uma professora da sala regular.

Com relação aos professores do AEE percebemos que o percurso de formação inicial é diversificado. Os cursos de pós-graduação realizados pelos professores consistem na grande maioria em Psicopedagogia, para alguns com complementação em Educação Especial.

Estes profissionais participavam de encontros de formação continuada, muitas vezes, oferecidos pela própria rede de ensino, via Secretarias de Educação, e apresentavam características diversas: no âmbito das redes municipais, os encontros ocorriam quinzenalmente tinha duração anual. Vejamos aqui alguns resultados, na categoria a seguir.

As angústias da relação teoria e prática na formação continuada

Durante o grupo focal muitos professores concordaram com o posicionamento da professora Amanda ao destacar que a diacronia entre Teoria e Prática é uma constante nos formatos de palestras e cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação.

Não porque todas têm mais embasamento teórico do que prático. Só que eu não vou relatar aqui para você, assim... Mas se você quiser saber sobre autista, mas eu passei o ano todinho, o ano passado, todas as formações que eu ia era autismo, autismo, autismo... Minha gente e os outros, tão a onde? Mas só teoria, eu fui fazer, mas eu fui fazer em Recife que foi uma questão prática. Uma questão minha, por conta própria, mas eu sinto está falta (Professora Amanda).

A falta de articulação entre os anseios, desejos, necessidades e inquietações vivenciadas pelos professores e a discussão da temática apresentada desvela uma concepção clássica de formação docente, já descrita por Candau (1996) em meados dos anos 90. Com o caráter de fornecer informações que apenas modifiquem o discurso dos professores, por meio de cursos pouco efetivos na transformação da prática docente.

Neste modelo, o papel das agências formadoras corresponde à propagação de conhecimento ou multiplicação de saberes, cabendo aos professores da Educação Básica a aplicação, socialização e transposição didática dos conteúdos propagados. A formação apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação do domínio da prática. Desse modo, a formação continuada é vista como um processo de apreensão de conhecimentos que posteriormente será aplicado à prática profissional.

Segundo Nóvoa (2007, p.14) “esse modelo falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” ao consolidar um paradigma de formação continuada calcado na concepção dicotômica entre teoria e prática.

A ideia de formação como momentos pontuais que buscam construir conhecimento profissional de forma sincrética e estática distante das necessidades cotidianas, revela um modelo de formação fragmentado em diferentes momentos com temáticas independentes.

Eu queria até é... Rever a questão da minha fala. Eu sou do município... Você fez a pergunta assim como é que você está vendo das formações? A questão da relação teoria e prática? Eu disse a você o seguinte: realmente está tendo muita formação, mas muita teoria. Talvez para o pessoal que entrou agora, porque eu sou do pessoal mais antigo. A gente não está mais sentindo tanta necessidade de tanta teoria, a gente está querendo mais a prática e as meninas que entraram agora, tão chegando agora, realmente estão precisando dessa teoria, né? (Professora Amanda).

A fala da professora revela que no modelo de formação, não há preocupação com as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, tratando de forma semelhante professores em fase inicial de exercício profissional e o professor que tem uma ampla experiência pedagógica. Para Candau (1996, p. 63) essa perspectiva ignora a realidade “promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento profissional”. O modelo de formação preconizado não considera a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o processo de (re) construção da identidade docente.

Considerando que o foco da Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a preocupação reside na formação de professores que vão atuar com base nos saberes relacionado às deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo Borowski *apud* Garcia (2013) esta formação enfatiza a aplicação de recursos práticos diferentes para cada especificidade. Mizukami (2002) acrescenta ainda que, tal modelo de formação privilegia aspectos médico-pedagógico e psicopedagógicos, desconsiderando as dimensões socioculturais e político-ideológicos da profissão docente.

Ao relacionarmos este modelo ao modelo de formação do AEE presente na maioria dos cursos de formação de professores ofertados pelas agências formadoras, Garcia (2013) alerta que o professor é visto como um ser multifuncional ao atender todos os tipos de alunos, ocasionando assim a perda da essência da ação docente. Concepção que predomina o modelo de formação voltado ao conhecimento hegemônico, associado à carência de debate pedagógico e reflexão da ação docente, conforme expresso na fala da professora Mariana.

A gente queria um olhar direcionado para as questões das deficiências, é como ela disse não tem receita pronta, mas de repente você traz vamos dizer uma coisa nova que você possa... Qualquer coisa que você esteja fazendo, que de repente eu não tenha um olhar pra aquilo e de repente eu vou pegando a ideia, eu vou levar e vai servir pra entender ou aplicar com alunos daquele (Professora Mariana).

A fala da professora demonstra o clamor por um modelo de formação continuada que ressignifique a relação teoria e prática aproximando-se das inquietações e necessidades cotidianas dos professores do AEE, apontando para um modelo de formação fundado na pesquisa ação, como desenvolvido nos estudos de González (2002), González (2007).

Glat e Pletsch (2012) divulgam um modelo de formação fundado nos parâmetros de pesquisa-ação que busca atender de imediato a demanda apontada pelo professor, através de um diálogo permanente com os

formadores ao agregar diferentes contribuições e ao elaborar de forma coletiva soluções para as dificuldades enfrentadas.

Nesse sentido, o formador não é detentor do conhecimento, não há teorias prontas com respostas a priori, mas sim há a construção de uma teoria aplicada à realidade descrita, calcada no princípio de conhecimento da dinâmica cotidiana da escola.

Tal paradigma encontra-se fundamentado na concepção de reflexão-sobre-a-ação, conceito defendido por Schön (1995). É por intermédio desta tríade que o professor analisa o conhecimento técnico ou de solução de problemas que se manifesta no saber fazer e reflete sobre sua ação. O professor nessa perspectiva se aproxima do aluno e o envolve no processo de construção do conhecimento, a análise reflexiva deste processo permite a este profissional num processo de formação continuada transformar sua prática.

A angústia da professora com relação ao modelo de formação adotado ganha força também nas ideias de Borges e Almeida (2008) ao defender que formar o professor é muito mais do que passar informações e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educação que altere sua relação com os conteúdos a serem trabalhados e as experiências e necessidades dos alunos. Nesse contexto, o professor é agente fundamental do processo inclusivo e transformador de suas práticas.

Na esteira desse pensamento, repensar um formato de formação cujo elemento seja a discussão a cerca do processo de inclusão escolar na articulação de uma prática reflexiva é ponto nodal destacado na fala da professora:

Eu concordo quando a gente coloca que não pode teoria e prática ser (...) mas no nosso caso assim, a gente já teve caso assim que as escolas parece que tem uma demanda maior, a gente realmente está precisando, entendeu? De coisas mais claras, são poucos os profissionais. Então geralmente a dinâmica é o seguinte: eu vou mostrar um trabalho que eu estou realizando, mas mostre na prática, vá, confeccione o material com a gente, diga com é que a gente vai trabalhar a partir daquele indicador, daquela sua pesquisa, porque de repente a gente fica ali saturado, então é importante, o autismo... É... Não que estou discordando que é. Mas eu também acredito que deficiente intelectual tem outras problemáticas que a gente está precisando, o deficiente visual, o auditivo... Ai o que acontece às formações são marcadas no horário e o trabalho no local como eu posso ir, porque as formações não são contempladas no horário que a gente está na sala de recursos, o grupo da tarde, o grupo da manhã. Não, mas não pode, porque tinha também esse... Porque tem pessoas que trabalham em escola particular, tem pessoas que trabalham em outro município e a gente não tem essa flexibilidade. Porque nos outros municípios não estamos como coordenadores e como gestores... Estamos como professores e não podemos faltar... Então isso também atrapalha a formação da gente... Isso atrapalha demais... [...] (Professora Amanda).

A relação teoria e prática desvelada na fala da professora aponta para a ânsia da superação dicotômica teoria e prática na formação continuada é uma coqueluche crescente em torno das ideias propagadas em relação ao caráter reflexivo da formação docente.

O modelo de formação adotado pela SEMED enfatiza a Formação de Professores, buscando capacitá-los no AEE, possibilitando o conhecimento das características, potencialidades e limitações dos alunos atendidos; como também a utilização de recursos e apoios pedagógicos adequados ao modo particular de acesso à aprendizagem destes. Este modelo de formação muito semelhante ao utilizado na SEEDUC/RJ, conforme relatos apresentados por Costa (2011).

Entretanto, mesmo a SEMED oferecendo cursos teoricamente consistentes, ainda sim, encontram-se muito distantes da realidade escolar e não responde as inquietações e necessidades cotidianas dos professores do AEE, conforme descreve vários autores em análises semelhantes ao longo do país (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Além disso, Barros (2010) em pesquisa realizada na SEMED explica que a ausência dos professores na formação continuada decorre do acúmulo de atividades profissionais e uma proposta de planejamento mal elaborada e desarticulada. Apesar da pesquisa realizada pela autora ser relevante e bem focada, percebe-se pela fala dos professores retratados que muito pouco foi feito na transformação do modelo de formação adotado, que ainda continua pontual e centrado na aquisição e repasse técnico de conhecimentos.

Para Terra e Gomes (2013) o processo de inclusão escolar implica num aprimoramento constante dos professores, com a apresentação de referenciais teóricos que evoluam e desenvolvam reflexões e transformações nas práticas pedagógicas aplicadas. Ao contrário da concepção de teoria ainda norteada nos modelos de formação oferecidos pelas agências formadoras.

Tatiane, vou falar uma coisa minha, tá? Pessoal. Não sei se as meninas aí... Cada um que se coloca... Questão de teoria... Seria a questão de definições, tá... O que é isso? O que é aquilo? tá(Professora Amanda).

Conceituar (Professora Sirlene).

Conceituar, tá... (Professora Amanda).

A questão prática eu não vejo como uma questão de receita... Mas é uma questão... Uma coisa de construção... Se você chega aqui você coloca alguma coisa, mostra alguma prática que você faz com seu aluno que é deficiente auditivo. Eu vou achar ótimo, porque dali é um ponto de partida para eu também ter novas ideias para construir o meu, certo? Então não seria uma questão de práticas... Nem de receitas... Mas seria a questão de uma prática que seria construída a partir de um referencial... (Professora Amanda).

A perspectiva de formação descrita pela professora assemelha-se a visão de função formadora defendida por Costa (2011, p. 51):

é necessário que os professores se percebam como autores de sua práxis no enfrentamento e combate ao preconceito e estereótipos, enraizados nas práticas e no pensar, prescindindo assim de reduzir sua práxis docente às técnicas que banalizam a educação em seus aspectos formativos e humanizadores [...].

A fala da professora desvela que a formação docente não pode ser reduzida a uma formação técnica, pontual e desarticulada com o contexto vivenciado por cada instituição. A mera discussão de especialista sobre temáticas relacionadas à educação especial não tem propiciado o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, centradas na diversidade dos alunos atendidos.

É importante frisar que não estamos alegando que os professores não se disponibilizam a enfrentar os desafios ou trabalhar com os alunos deficientes, ao contrário suas críticas pontuam a dedicação e o esforço que realizam suas práticas. Contudo, o modelo de formação frequentemente oferecido não subsidia a realização de um trabalho eficaz e as falas a seguir retratam esta frustração.

Então é isso que eu acho que está faltando nessa questão, entendeu? É essa questão dê alguma coisa a gente, para gente, bom. É uma coisa nova pra gente, talvez trabalhar com o intelectual não seja tão nova...

Mas com o autista sim... Mas dê uma coisa a gente assim... Algum subsidio... Alguma coisa assim... (Professora Amanda).

Alguma coisa mais concreta. (Professora Edna).

Mais concreta, tá... Relate um fato concreto... Que aconteceu e deu certo... (Professora Amanda).

Uma troca de experiências (Professora Edna).

É uma troca de experiências... É como aqui hoje... Que as meninas colocaram, né? As meninas colocaram a questão do deficiente visual que fez eu pensar em alguma coisa... Do auditivo desculpa, as duas colocaram, eu fiquei aqui anotando... Realmente, mas é uma troca... Agora você chegar a um evento desse, trabalhar uma formação, você chegar na frente se colocar e pra lá lá lá lá lá... E aí que formação é essa, gente? (Professora Amanda).

A relação teoria e prática reivindicada pelos professores é pautada no caráter de indissociabilidade entre teoria e prática, num contexto de estudo ativo, dinâmica, reflexivo e cooperativo. Este modelo de formação fundamenta-se numa proposta de imersão dos professores do AEE para o acompanhamento e discussão reflexiva da ação pedagógica, valorizando a formação crítica e reflexiva do professor.

. Assim, como defende Jesus e Vieira (2011) ao enfatizar que é por intermédio da formação que os professores sentem-se estimulados a promover diálogos entre a teoria e a prática que permitam a reflexão sobre o vivido e aquilo que considerem desafiador, pois a reflexão sobre tais questões permitem pensar sobre a sua identidade profissional.

Segundo Glat e Pletsch (2012, p. 121) a formação “deve ser direcionada a duas vertentes interligadas: o ‘saber’, e o ‘saber fazer’.” Tal perspectiva, consiste no embasamento teórico consistente dos professores durante o processo de formação, adequando à diversidade do alunado e as necessidades do professor. A reflexão sobre as vivências das práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptadas utilizadas no processo de aprendizagem específica de cada aluno é o foco da perspectiva de formação fortemente suscitada na fala dos professores participantes da pesquisa.

Considerações Finais

Este artigo, ao discutir a visão de professores do AEE sobre o modelo de formação oferecido pelas agências formadoras desvela que ainda existe uma ênfase em conteúdos e estratégias mais utilizadas na Educação Inclusiva muitas vezes, centradas em práticas clássicas de racionalização técnica. Em outros termos, são cursos preparados por especialistas para aquisição ou aprimoramento de saberes essenciais ao AEE, distantes das realidades enfrentadas no cotidiano das escolas públicas alagoanas.

Corroboramos com paradigmas que defendem um modelo de formação no qual educação e diversidade dialogam, concebendo o processo formativo como espaço de valorização da relação teoria e prática, por meio da reflexão crítica da ação educativa. Situação que ocasiona transformação de pensamento dos professores e das práticas desenvolvidas.

Sabemos que formar o professor é muito mais que repassar informações e conceitos, é prepará-los para outra forma de educar, que modifique a relação com os conteúdos culturalmente construídos pela

humanidade e com o aprendizado das necessidades cotidianas do aluno. Planejar modelos formadores fundados apenas na visão médica-terapêutica desconfigura o papel político-pedagógico do professor; restringe, limita e exclui quem deveria ser incluído e não integrado.

a formação continuada oferecida aos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas alagoanas, do ponto de vista dos participantes, necessita ser reformulada para atender de fato aos anseios e as necessidades dos professores que lidam cotidianamente com a diversidade.

Referências

- Barbour, R. (2009). Grupos focais. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, J. L. V. (2010). A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.
- Borges, D. C. & Almeida, M. L. (2008). O grupo de formação continuada: múltiplos olhares sobre a questão da inclusão escolar. In: Almeida, M. A., Mendes, E. G. & Hayashi, M. C. P. Temas em Educação Inclusiva: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Brasil.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação.
- _____. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP.
- _____. (2009). Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 nov. 2009.
- _____. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Candau, V. M. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Candau, V. M. (org) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: vozes.
- Cintra, R. C. G. G., Jesuino, M. S. & Proença, M. A. M. (2010). A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao aluno com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos.
- Costa, V. A. et al. (2011). (org) Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. Niterói: Intertexto.
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Educação Brasileira, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan-mar .
- Gatti, B. A.(2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber livro Editora.

- Glat, R. & Nogueira, M. L. (2003). A formação de professores para educação inclusiva. Revista Comunicações. Piracicaba (UNIMEP), p. 134-14.
- Glat, R. & Pletsch, M. (2012). Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- González, E. (2007). Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed.
- González, J. A. T.(2002). Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed.
- Jesus, D. M. & Vieira, A. B. (2011). Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: Magalhães, R. C. B. (org). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro.
- Melo, P. & Araujo, W. (2010). Grupo Focal na Pesquisa em Educação. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- Mizukami, M. G. N. (et al). (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCar.
- Neves, J. L. (2013). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e a sua formação. 4 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Salgado, S. S. (2006). Inclusão e processos de formação. In: Santos, M. P. & Paulino, M. M. (Org.). Inclusão e educação: culturas políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. (1995). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Terra, R. & Gomes, C. (2013). Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan-abr.

Formação docente e as políticas para inclusão: Como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais são conduzidas pelas políticas públicas

Raianny Kelly Nascimento Araújo, Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte¹⁶²

Resumo

Este estudo é parte do recorte bibliográfico da pesquisa em desenvolvimento na UFPE/CAA, com o intuito de compreender a prática pedagógica dos professores com educandos com necessidades educativas especiais e analisar como as políticas públicas estão conduzindo a inclusão desses alunos dentro do espaço educativo no Estado de Pernambuco- Brasil. Visto que, da deficiência nos dias atuais apresentam características preocupantes tomando como base os dados quantitativos, pelo grande numero de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Considerando que, dados do Censo Demográfico do IBGE 2000, Pernambuco tem uma população de 1.379.704 pessoas com deficiência, das quais temos 184.080 na faixa etária entre 0 e 17 anos, em idade escolar e que desses temos apenas matriculados, na rede estadual de ensino, uma média entre 8.000 e 9.000 alunos, que se dividem entre o ensino especial e os que estão abarcados no ensino regular, restando uma enorme demanda sem atendimento por parte do Estado. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer, a partir do cotidiano, o lugar ocupado por esses atores na tarefa inclusiva, os paradigmas enfrentados, tanto de ordem pedagógica como de condições estruturais das escolas no contexto da rede de ensino. Pensar em inclusão significa pensar na resignificação e reestruturação do sistema educacional. Para discutir a temática utilizamos alguns autores como Silva (2006), Mantoan (2006), Carvalho (1999) e alguns marcos teóricos legais como: Constituição Federal (1988), Convenção da Guatemala (1999), Declaração de Salamanca (1994), entre outros. Neste sentido levantamos a seguinte problemática: Como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão no espaço escolar dos professores que trabalham com as crianças com necessidades educativas especiais? Para tanto temos como objetivo: identificar como as políticas públicas para inclusão abordam as práticas inclusivas, compreendendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de alunos com deficiência. Para compreensão do trabalho e discussão dos dados coletados nos utilizamos da abordagem qualitativa (Minayo 2000), pois nos possibilita entender de forma precisa o fenômeno estudado. Embasado na Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2004). A educação inclusiva permite que as escolas comuns do ensino regular tornem-se ambientes onde todos possam exercer seu direito à educação, atendendo as diferenças (e respeitando-as) de forma plena, onde todos os alunos, independente de terem ou não deficiências, possam ser respeitado o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem. Assim, pensar em inclusão significa repensar paradigmas, considerar a política de inclusão instaurada no país, conhecendo todo o processo a fim de garantir o cumprimento dos preceitos legais e dessa forma garantir os serviços básicos a essa parcela da população.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Prática Pedagógica.

¹⁶² Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste

Introdução

Com o intuito de compreender a prática pedagógica dos professores que trabalham com educandos com necessidades educativas especiais e analisar como as políticas públicas estão conduzindo/dirigindo a inclusão desses alunos dentro do espaço educativo no Estado de Pernambuco- Brasil. Temos por objetivo identificar como as políticas públicas para inclusão abordam as práticas inclusivas, compreendendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de alunos com deficiência.

Visto que, as deficiências nos dias atuais apresentam características preocupantes tomando como base os dados quantitativos, pelo grande numero de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Considerando que, dados do Censo Demográfico do IBGE 2000, em Pernambuco tem uma população de 1.379.704 pessoas com deficiência, das quais temos 184.080 na faixa etária entre 0 e 17 anos, em idade escolar e que desse temos apenas matriculados, na rede estadual de ensino, uma média entre 8.000 e 9.000 alunos, que se dividem entre o ensino especial e os que estão abarcados no ensino regular, restando uma enorme demanda sem atendimento por parte do Estado.

Dessa maneira, faz-se necessário conhecer, a partir do cotidiano, o lugar ocupado por esses atores na tarefa inclusiva, os paradigmas enfrentados, tanto de ordem educacional como de condições estruturais das escolas no contexto da rede de ensino. Neste sentido levantamos a seguinte problemática: Como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão no espaço escolar dos professores que trabalham com as crianças com necessidades educativas especiais? Para compreensão do trabalho e discussão dos dados coletados nos utilizamos da abordagem qualitativa (Minayo 2008), pois nos possibilita entender de forma precisa o fenômeno estudado.

Segundo Minayo (2008, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Neste sentido utilizamos a abordagem qualitativa para compreender as políticas públicas que dão subsídios para que aconteçam as práticas de inclusão no contexto escolar. Embasado na Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2004) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Tratando de aprofundar a leitura sobre a situação estudada baseada na situação observada e nas informações encontradas durante o processo de estudo.

Dessa maneira, este estudo se baseia em análise bibliográfica, na tentativa de compreender os discursos sobre a prática pedagógica que vem sendo realizada pelos estudos científicos, como também buscando entender como a educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais estão sendo conduzidas pelas políticas públicas.

A educação especial tem sido constantemente um desafio pensado pela escola caracterizada de ensino regular, devido às condições de inserção das crianças com necessidades educativas especiais, pois a realidade das escolas brasileiras não condiz com o que manda a Lei para inclusão dessas crianças, o que dificulta o trabalho e a verdadeira inserção dentro do espaço escolar. A prática educativa dos professores é vinculada as preocupações e as expectativas em atender as crianças, tendo em vista a falta de formações que os possibilite superar os medos e realizar um trabalho educativo inclusivo com estas crianças na sala de aula.

Neste sentido Santiago (2007, p.267) vem retratar o sentido da palavra inclusão na prática escolar, “a inclusão é muito mais do que inserir, é, pois, assegurar a alguém o pleno direito de estar junto, de fazer parte, e ao mesmo tempo, ser diferente”. Desse modo a educação inclusiva permite que as escolas comuns do ensino regular tornem-se ambientes onde todos possam exercer seu direito à educação, atendendo as diferenças e respeitando-as de forma plena, onde todos os alunos, independente de terem ou não deficiências, possam ser respeitado o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem.

No entanto, é necessário que a realidade da escola seja coerente com o que vem propondo a lei para educação especial, de acordo com o Art. 59. “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Cap. I *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para tender às suas necessidades*”. Nesta perspectiva, pensar em inclusão significa repensar paradigmas, considerar a política de inclusão instaurada no país, conhecendo todo o processo a fim de garantir o cumprimento dos preceitos legais e dessa forma garantir os serviços básicos a essa parcela da população.

Políticas públicas e educação inclusiva: Refletindo a partir dos estudos bibliográficos

Considerando que as pessoas com necessidades especiais, tem sido alvo de processos de exclusão sendo por muitas vezes segregados em salas de aula exclusivas para alunos que possuem necessidades especiais semelhantes, percebe-se que a inclusão é recente como prática educativa em nossa sociedade. Contudo, nos últimos anos com o movimento de transição, da abordagem integrativa para a abordagem inclusiva, faz-se necessário então diferenciar interação de inclusão, já que de acordo com Mantoan (2006):

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar – da classe especial ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p. 18).

Assim, o aluno inserido, é apenas “depositado” na escola, mas a sua condição de segregação e exclusão não se modificam. Essa condição de exclusão que segrega os sujeitos permeia o sistema de ensino, já que são oferecidos a esses alunos espaços educacionais restritos.

Nesse sistema de integração a sociedade não faz esforços para melhor atender esse educando, não investe em políticas públicas, em tecnologia, em recursos materiais, entre outros, pois o seu papel é “apenas” aceitar os alunos com deficiência, os quais devem se adaptar aos modelos estabelecidos por esta.

Já a inclusão surge a partir da crítica deste sistema que somente responsabiliza o aluno com necessidades educacionais especiais, pelo desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem, diferentemente a inclusão visa um esforço coletivo, pois

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

Dessa maneira, faz-se necessário um trabalho conjunto da comunidade escolar, a fim de fazer com que esses alunos possam, de fato, construir o seu aprendizado e fazer parte de modo efetivo do social, já que a inclusão propõe mudanças de paradigmas e perpassa os muros da escola.

Nessa perspectiva Carvalho (1999), afirma que ao falar de integração e inclusão, faz-se necessário referir as metáforas, quando tais processos são pensados no âmbito educacional. “As propostas de organização do sistema educativo inspiradas no processo de integração têm sido comparadas a uma cascata, enquanto as que se baseiam na escola inclusiva, uma escola para todos, têm como metáfora um caleidoscópio.” Sendo assim,

[...] no sistema de cascata, a educação especial organiza-se como estrutura paralela ao ensino regular, distanciando alunos, professores, famílias e dificultando as inter-relações necessárias no planejamento e na execução da prática pedagógica inclusiva/integradora nas escolas. Quanto a metáfora do caleidoscópio, tem sido apontada como a que melhor traduz a idéia da inclusão escolar, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, freqüentar as classes comuns. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos na composição da imagem. (CARVALHO, 1999, p. 39)

A educação inclusiva é representada pelo “sistema Caleidoscópio”, pois busca atender a diversidade, os professores e as escolas chegam a ser passíveis de mudança e criativos ao enfrentar situações pedagógicas que visem a heterogeneidade. Dessa maneira, este trabalho se propõe a analisar práticas pedagógicas a fim de identificar se os alunos com necessidades especiais estão sendo incluídos de forma satisfatória, ou estão sendo apenas alvo de um processo de inserção.

Neste sentido, buscamos analisar a política de formação de professores por meio dos documentos que versam sobre o assunto, A Constituição federal de 1988 define, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”.

Nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, capítulo V, art. 59, a Resolução 02/2001 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, art. 18, parágrafo 1º, e as Propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial – “A Formação do Professor para Educação Especial” – MEC/SEESP 2002.

Assim percebe-se que no sistema educacional as leis propõem o direito à educação para criança e o adolescente, garantindo a obrigatoriedade do Estado em oferecer espaços educacionais para que as crianças tenham acesso à educação, responsabilizando pais neste processo de inserção no contexto escolar. No entanto, nota-se a falta da prática dessas leis, na medida em que ela oferece o acesso, mas não legítima condições de permanência da criança com necessidades especiais no ambiente escolar, devido à falta de recursos que proporcione a qualidade no ensino.

Portanto, considerando-se que a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino, que esta é fundamental na definição dos rumos da educação inclusiva, dessa maneira faz-se necessário relacionar o contexto político, econômico, social que têm influenciado a formação de professores para a educação especial e as suas perspectivas inclusivas.

Pensar numa política de formação de professores para a educação especial que se efetive na prática torna-se cada vez mais preocupante considerando-se que o Brasil através do censo 2000 – OMS, teve o percentual de pessoas com deficiência aumentado de 10% para 14,5%. Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e direciona-se para o desenvolvimento de uma investigação na qual a formação do professor para a educação especial é tomada como objeto de estudo.

A inclusão deve ser entendida como uma expressão de cidadania, pois leva-nos a compreender que todos os seres humanos têm os mesmos direitos, sem distinção. Por isso é imprescindível que haja mudanças significativas na educação como um todo, pois todos têm direito à educação, sendo indispensável que as escolas dêem execução a planos que atendam às diferenças. Concordamos com Goffredo (1999), quando afirma que:

(...) A escola deve ser definida como um a instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1999, p. 31)

Dessa maneira, para que a inclusão aconteça, é preciso à estruturação de mecanismos que permitam que o aluno com necessidades educativas especiais seja incluído social, educacional e emocionalmente com os professores, colegas e com o próprio objeto de conhecimento. Por isso, faz-se necessário ter a convicção que pensar em educação inclusiva é pensar na mudança do sistema de ensino. E que para incluir se faz necessário “primordialmente melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Os professores têm papel fundamental na efetivação da educação inclusiva em nosso país, pois são eles que recebem e acolhem estes alunos, necessitando de respaldo direto para a sua prática. Desta maneira é preciso, que o professor possua uma boa formação para lidar no dia a dia com as diferenças individuais garantindo com isso o desenvolvimento integral do seu aluno com necessidades especiais.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho na sala de aula (BRASIL, 1995, p. 17).

Deste modo, é preciso uma mudança na postura dos professores para que estes atuem numa perspectiva inclusiva, a fim de formarem cidadãos mais autônomos e emancipados. No entanto, para que isto seja possível os educadores devem estar dispostos à mudança numa revisão constante de suas ideologias, valores, conceitos e da própria prática, para que atuem como facilitadores no processo da conscientização e na construção da cidadania.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas inclusivas assumem um papel de suma importância, pois, “Pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento” (GHIRALDELLI, 1996, p.8) e se configura

com “[...] mais uma das possibilidades em meio aos diversos movimentos de reivindicação social – que acabam por se consolidar em movimentos de emancipação popular” (PEIXOTO, 2004, p.142).

A educação inclusiva implica mudanças de paradigmas, na preocupação com os meios de ensinar e de introduzir a criança no processo de ensino e participação social. É necessário pensarmos que todos os alunos são diferentes e não somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Sendo assim, é preciso que se pense a educação de uma forma que contemple cada criança, de acordo com suas capacidades (BEYER, 2005 apud MENEGOTTO et al, 2010).

No que se refere às ações e políticas educacionais que estabelecem à prática docente direcionada a educação inclusiva têm-se, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu Art. 59 parágrafo III. “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Assim a lei estabelece que os professores devem estar qualificados para o atendimento especializado a pessoas com necessidades educacionais especiais, com professores capacitados para atender no ensino regular as crianças. Entretanto, essa realidade está longe das escolas que recebem estas crianças e jovens, tendo em vista que a maior parte dos professores do ensino regular não recebe capacitação para atender as especificidades das crianças, como a quantidade insuficiente de professores especializados para atender nas salas de recursos, que são salas preparadas para apoiar o atendimento das crianças nas escolas regulares. Portanto, fica claro que a lei assegura a importância da qualificação dos docentes, mas na prática essa questão ainda está incipiente.

As práticas pedagógicas no trabalho de inclusão

Quando trabalhamos a ideia de inclusão com nossos alunos sejam eles com alguma necessidade educacional especial, ou, seja ele tido como normal, é necessário que o professor esteja em constante reflexão da sua prática, para repensar as práticas educativas que são direcionadas para estes alunos, estando atentos para perceber as dificuldades e avanços na aprendizagem que está sendo construída por cada criança, assim como as suas diferentes necessidades, a fim de reelaborar o seu planejamento para esses alunos, visando o atendimento com qualidade. Neste sentido CARVALHO reflete,

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola. (CARVALHO, 2009, p. 62)

Assim, é necessário repensar as práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais e o trabalho do professor enquanto mediador e orientador do conhecimento que estes alunos constroem ao longo do percurso dentro e fora da escola. Desse modo pensamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, podem ser utilizadas como um instrumento importante para romper com as barreiras que limitam a aprendizagem que são muitas vezes incutidas nos alunos a ideia de impossibilidade diante os seus limites, dessa maneira o professor torna-se um sujeito que pode contribuir significativamente para quebrar com essas barreiras impostas, que os subalternizam e limitam seu processo de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário uma flexibilização do professor, a fim de identificar as possibilidades de mudanças na prática pedagógica, assegurando a permanência desses alunos, sem discriminar aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ainda concordamos com CARVALHO (2009) que explicita,

Somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém é pode estabelecer os limites do outro (...). A arrumação das carteiras, a decoração da sala com os trabalhos dos próprios alunos; a organização de passeios e visitas, o uso de revistas, jornais e outros meios de comunicação impressa servem como fontes de interesse e de participação dos alunos nas atividades propostas. (CARVALHO, 2009, p. 66-67)

Mediante isto, percebemos que a cada sujeito possui dificuldades, avanços e especificidades. Trabalhar em cima dessas especificidades é possibilitar a construção da aprendizagem desses alunos, enxergando-os como um ser que pode ir além dos seus limites, possibilitando-o construir sua autonomia, incentivando a curiosidade, o interesse e a participação dentro e fora do espaço escolar.

E para que essa prática pedagógica, que propõe instigar a participação, a autonomia e avanços diante as dificuldades que cada criança apresenta, faz se necessária que cada professor esteja preparado para lidar com o novo, que inúmeras vezes apresenta-se como medo ou dificuldade, e para isso a formação inicial é de extrema relevância, pois possibilitará ao professor construir sua visão diante das especificidades que ele irá encontrar em sua sala de aula. Assim percebe-se que atualmente essa formação inicial precisa ser repensada, pois a maior parte dos professores sai das universidades sem conhecer o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, sem estar preparado para realizar um trabalho de acordo com cada especificidade dos alunos. Portanto, refletimos que,

A formação inicial dos nossos professores precisa ser repensada, seja em nível de segundo grau seja em nível superior, para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas de nossas escolas, para todos. (CARVALHO, 2009, p. 165)

Ao possibilitar o professor construir o seu conhecimento e melhorar sua prática pedagógica em seu espaço da sala de aula, contribui para que melhores respostas sejam dadas ao processo educativo das crianças, para tanto, é válido salientar que além da formação inicial, a formação continua deve está presente durante o ano letivo, pois é através dessas formações contínuas que o professor poderá colocar suas duvidas, inseguranças, avanços em sua prática pedagógica, e buscar respostas e contribuições para que sua prática seja desenvolvida com qualidade. Martins (2008) quando retrata o papel do professor ele afirmar que:

O papel principal do professor na sala de aula regular, portanto, é o de criar condições para que os alunos se sintam encorajados a – de acordo com o seu nível e ritmo próprios – buscar soluções para determinadas situações-problema, enfim, para que evoluam também intelectualmente. Cada professor deve procurar conhecer os alunos individualmente – suas potencialidades, seus interesses, suas dificuldades, suas experiências de vida, mas também ser instrumentalizado para melhorar a sua prática pedagógica, ou seja, para ser capaz de organizar o ensino e o currículo de forma a dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, assim como para avaliar como vem se processando a aprendizagem na sala de aula regular, de acordo com a realidade dos sistemas educacionais ou das próprias escolas. (MARTINS, 2008, p. 199)

Portanto, podemos refletir que o professor deve estar numa busca constante pela formação permanente, com o propósito de superar as barreiras colocadas pela falta de conhecimentos teórico-metodológicos, para

que se possa examinar a prática pedagógica objetivando identificar os entraves para a aprendizagem, pois, até então, temos examinado estas, sob a perspectiva dos aprendizes, culpabilizando estes como os únicos responsáveis do fracasso escolar, sem atentar para a transmissão dos conhecimentos universais que estes sujeitos são colocados a aprender por que a classe hegemônica lhe impõe, sem respeitar o contexto socioeconômico e cultural desses educandos. Nessa perspectiva, os professores devem colocar-se como aprendizes que reelabora sua prática de acordo com a diferença presente no espaço escolar. A fim de construir uma escola na perspectiva da cidadania, do direito, da igualdade, visando uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Algumas Considerações

Diante o estudo realizado através de leituras bibliográficas, das leis que regem o sistema educacional e garante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, nos voltamos para o objetivo deste trabalho que visa identificar como as políticas públicas para inclusão abordam as práticas inclusivas, compreendendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de alunos com deficiência.

Neste sentido percebemos que as leis como as Diretrizes e Bases da educação, a Constituição Federal, abordam o direito a educação, ao acesso e a permanência nas escolas, entretanto, no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, estas leis divergem com a realidade das escolas regulares, tendo em vista as barreiras que as escolas e os alunos especiais vivenciam devido à falta de formação para os docentes, a falta de materiais suficientes que possibilite o ensino, e o limite físico das escolas que não se adéquam as necessidades desses alunos.

Torna-se notório a divergência da lei com a realidade escolar, a lei garante a inclusão do aluno no ensino, no entanto a garantia da inclusão na escola não significa que ela está sendo realmente vivenciada de forma qualitativa. O que ocasiona num grande desafio para os professores e as escolas, pois é o professor que vivencia as dificuldades e avanços com os alunos e a escola e em todo o seu contexto físico e humano contribui significativamente para esse processo de aprendizagem.

Dessa forma, a capacitação dos docentes ainda é um problema enfrentando pelos professores, pois a maior parte deles não possui formação ou não teve capacitações que os possibilitem trabalhar com os educandos com necessidades educativas especiais e as especificidades que cada criança apresenta o que dificulta o trabalho realizado pelos professores para proporcionar a qualidade de ensino oferecida a estas crianças, como o avanço no processo de aprendizagem desenvolvida por cada criança dentro de suas limitações/possibilidades.

Portanto, concluímos através de nossos estudos que a inclusão da criança com necessidades educativas especiais no ensino regular ainda é um entrave vivenciado pelos professores, alunos, famílias e escola, pois não basta apenas integrar a criança na sala de aula regular se não é oferecido a ela todo um suporte que permita o seu desenvolvimento qualitativo.

A ideia de inclusão vai além da permanência da criança no espaço da sala de aula regular; defender a inclusão destes alunos de maneira adequada para que eles possam construir sua autonomia, seu aprendizado tendo respeitadas as suas singularidades, significa repensar o sistema de ensino de forma

global, e oferecer ao professor ferramentas que contribuam para essa construção inclusiva, a fim de buscar eliminar essas barreiras postas para inclusão de TODOS, valorizando cada sujeitos com suas especificidades e possibilidades.

Referencias Bibliográficas

Brasil. MAS/CORDE (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 (nº 248 de 20/12/1996)*. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2002). *A Formação do Professor para Educação Especial*. Brasília.

Bardin, Laurence (2004). *Análise do Conteúdo*. Edições 70, tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Brasil.

Carneiro, Moacir Alves (1998). *LDB fácil: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo*. 5ª edição, Editora vozes, Rio de Janeiro, Brasil.

Carvalho, Rosita Edler (1999). *Adaptações Curriculares: uma necessidade*. Secretária de Educação a Distância Salto Para o Futuro: Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Brasília.

Goffredo, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de (1999). Educação: direito de todos os brasileiros. Secretária de Educação a Distância Salto Para o Futuro; Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Brasília.

Ghiraldelli, P. (1996). *O que é Pedagogia*. Brasiliense, São Paulo.

Mantoan, Maria Teresa Eglér (2003). *O desafio das diferenças nas escolas*. Ed. Vozes, Petrópolis- RJ, 2º Edição.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos (2007). *Educação e Inclusão social de pessoas com necessidades especiais: Desafios e perspectivas*. João Pessoa, Brasil.

Minayo, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu (2008). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 27. Ed. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro.

Oliveira, Menegotto; Lisiane Machado de Martini; Fernanda de Oliveira; Lipp, Laura Kolberg. *Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores*. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 22, n. 1. Retirado em 11 jun. 2012.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922010000100012&Ing=pt&nrm=iso

Peixoto, A. J. (org) (2004). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2º ed. Campinas, São Paulo.

Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no Estado de Alagoas/Brasil

Francy Kelle Rodrigues Silva, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes¹⁶³

Resumo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar e o atendimento com qualidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileira. Nesta direção, o Decreto 7611/2011 assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas diferentes etapas de ensino, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), nos sistemas públicos de ensino e por instituições filantrópicas sem fins lucrativos. O AEE deve ser realizado por um profissional da Educação Especial, que deverá comprovar: formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Resolução 4/2009). Vale informar que o Governo Federal tem oferecido apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, cabendo a cada instância a responsabilidade de implantação da formação continuada aos professores da rede. Nesse sentido, para Nóvoa (1995) a formação continuada tem por objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças da ação pedagógica. Dessa forma, este estudo teve como objetivo discutir a formação continuada de professores de AEE que atuavam ou iriam iniciar as suas funções nas SRMs do estado de Alagoas/Brasil. Participaram dessa pesquisa 12 professoras de escolas públicas do estado de Alagoas/Brasil e utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário e o grupo focal (os dados foram anotados em diário de campo, com auxílio de filmagens). Na análise dos dados dos grupos focais foi fundada em categorias geradas pelos participantes no decorrer de sua participação e para os dados dos questionários utilizaremos a análise temática (BARDIN, 2011). Os resultados revelaram a importância da existência da formação continuada para o trabalho no AEE, visto a diversidade dos atendimentos na SRM. Sendo assim, as professoras participantes consideravam que as ações de formação continuada, oferecidas pelas Secretarias de Educação do Estado de Alagoas e do Município de Maceió, deveriam ter um caráter mais prático, com discussões pautadas em estudos de casos, pesquisa de campo e com a valorização da atividade profissional como momento de (re)construção. A reflexão e a problematização dos saberes e das práticas construídas no ato pedagógico para resolver desafios pedagógicos também deveriam ser privilegiadas. Propuseram ainda que a formação continuada deveria contemplar discussões sequenciais, além de oferecer um espaço de troca de experiências entre professores. De uma forma geral, podemos concluir que as professoras consideravam a formação continuada como um fator importante para atualização de conhecimentos, como também para suprir algumas lacunas na formação inicial referente à atuação na Educação Especial. Consideramos relevante planejar ações de formação continuada baseada na dialética teoria e prática, para que este agir formativo seja bem sucedido na compreensão da proposta da Educação Inclusiva.

¹⁶³ Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL)

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Atendimento Educacional Especializado. Professores da sala de recurso multifuncional.

Introdução

O campo da Educação Especial têm sofrido sucessivas mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais. Pode-se dizer que essas mudanças ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990, por intermédio das políticas de Educação Inclusiva, difundidas a nível mundial por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Tais políticas possibilitaram a ampliação dos espaços de discussão sobre a Educação Especial envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino. No Brasil destacam-se as orientações presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar e o atendimento com qualidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileira. Nesta direção, o Decreto 7611/2011 assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas diferentes etapas de ensino, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), nos sistemas públicos de ensino e por instituições filantrópicas sem fins lucrativos.

O AEE é um programa do governo federal que se caracteriza como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011). Este deve ser realizado por um profissional da Educação Especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Resolução 4/2009). Direcionamentos à formação de professores para atuarem na educação especial são encontrados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Essa formação deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17, 18)

A política de formação continuada de professores no campo da Educação Especial vem acontecendo em conformidade com panorama nacional, vale informar que o Governo Federal tem oferecido apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, cabendo a cada instância a responsabilidade de implantação da formação continuada aos professores da rede. Para tanto, é de fundamental importância o papel das Secretarias de Educação, dos formadores e das equipes técnicas responsáveis para conduzir e coordenar as atividades de ensino.

Em Alagoas entre os anos de 2005 a 2011, foram implantadas 37.801, sendo 38.385 SRMs do tipo I¹⁶⁴ e 1416 SRMs do tipo II¹⁶⁵, em aproximadamente 5.019 municípios brasileiros, espalhadas todos os estados (BRASIL, 2012). O Estado de Alagoas foi contemplado com 760 SRMs, distribuídas em 97 municípios alagoanos, sendo que a sua capital Maceió, contemplou a presença de 104 SRMs (46 SRMs a esfera municipal e 57 SRMs na esfera estadual). Especificamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió-AL, existe uma equipe formada por técnicos administrativos e pedagógicos que coordenam as ações de formação continuada. Os mesmos são responsáveis por articular os momentos de formação de todos os profissionais de ensino da rede com os diversos setores, projetos e programas que atendem o formato da formação em serviço, no entanto não existe a institucionalização de um setor responsável exclusivamente pelos os processos de formação continuada (BARROS, 2010).

Considerando a relevância da formação continuada para exercício da docência, que para Nóvoa (1995) esta tem por objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças da ação pedagógica. Levando em consideração a crescente demanda na área do AEE e verificando os aspectos acima referendados, nossa proposta de pesquisa foi discutir a formação continuada de professores de AEE que atuavam ou iriam iniciar as suas funções nas SRMs do estado de Alagoas/Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa, posto que responde a questões muito particulares, como ainda trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

Antecedendo a coleta de dados, levantamos na SEMED os professores que atuavam no AEE em escolas da rede pública de ensino do município Maceió-AL. Em um segundo momento, visitamos as reuniões de formação continuada para apresentar a proposta de pesquisa, seguida do convite aos (as) professores (as) para participarem do “Evento Compartilhando Saberes e Prática em Educação Inclusiva”¹⁶⁶. Entramos em contato com todos os interessados pelo endereço eletrônico e/ou pelo telefone disponibilizado no cadastro para confirmar participação.

Do total de 70 inscritos no “Evento Compartilhando Saberes e Prática em Educação Inclusiva”, 36 professores continuaram na pesquisa, após os esclarecimentos dos objetivos da pesquisa¹⁶⁷ e para que suas participações fossem confirmadas e agindo em conformidade com as exigências éticas com seres humanos, pedimos que os docentes assinassem um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, caso consentissem em participar da pesquisa¹⁶⁸.

¹⁶⁴ Materiais pedagógicos e de acessibilidades para realização do AEE voltado para alunos com múltiplas deficiências.

¹⁶⁵ Materiais pedagógicos e de acessibilidades para realização do AEE voltado para alunos com Deficiência visual.

¹⁶⁶ O Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva é um curso de extensão que se encontrava em sua 2ª edição, organizado pelo NEEDI/UFAL visou (nessa edição) através de ações colaborativas, discutir diferentes temáticas que afetam o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais, como por exemplo, a escolarização do aluno surdo, o uso de Tecnologias Assistivas e de Tecnologias da Informação e outros recursos pedagógicos.

¹⁶⁷ Esses esclarecimentos foram feitos no 1º dia de discussão com grupo focal.

¹⁶⁸ Dois participantes não permitiram que suas imagens fossem filmadas e utilizadas nas sessões de grupos focais, sendo assim fizemos anotações das suas participações.

Realizamos 3 momentos com grupo focal¹⁶⁹ para diagnosticar a situação de funcionamento das SRM das escolas da rede municipal e estadual de ensino do Estado de Alagoas. No primeiro momento discutimos acerca da legislação para efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência; no segundo momento debatemos sobre a formação dos professores do AEE. E no terceiro e último momento discutimos sobre avaliação (diagnóstica e pedagógica) para trabalhar com esse público. Dividimos 3 grupos para realizarmos os grupos focais, para essa pesquisa escolhemos o grupo focal que foi discutida a formação dos professores do AEE, com o total de 12 professoras da SRM que atuavam ou iriam atuar no AEE da rede estadual e municipal de ensino do Estado de Alagoas. Foi utilizado um guia de tópicos (roteiro) que funcionou como um guia flexível, começando com perguntas “inofensivas” e foi progredindo para as mais delicadas. As sessões de grupos focais foram videogravadas.

Dias (2000) afirma que esta técnica do grupo focal tem como objetivo central identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Nesse sentido, Barbour (2009) estabelece a definição de grupo focal como sendo, resumidamente, “entrevista de grupo”.

Os desafios analíticos na pesquisa com grupos focais consistem na apreciação das questões associadas a uma análise mais profunda, na compreensão das características do grupo que ultrapassam a análise, na interpretação do silêncio e complexidades da análise e na compreensão de identificação de padrões nas discussões. Para isso, Barbour (2009) cita o uso de interações e dinâmicas de grupo para vantagem analítica, chamando a atenção de que “grandes dividendos podem ser obtidos ao se prestar a devida atenção ao que está acontecendo durante um momento de interação, uma vez que o todo pode ser infinitamente maior que a soma das partes” (p. 166).

Aplicamos também um questionário para obter informações das professoras, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. No final de todas as discussões dos grupos focais entregamos aos professores-participantes um questionário. Apenas 7 dessas professoras preencheram o questionário. Vejamos a caracterização das professoras¹⁷⁰. Duas das professoras eram da rede estadual de ensino e cinco da rede municipal. Quatro com graduação em pedagogia, duas com graduação em psicologia e uma com graduação em letras. Duas das professoras cursaram a graduação em Universidade Federal, uma em Universidade Estadual e as demais em faculdade particular. Cinco das professoras com especialização em psicopedagogia, uma com especialização em Educação Especial e outra com especialização em Educação Escolar. Apenas uma ainda não atuava na SRM, as demais com variação de oito meses a cinco anos de atuação.

Para as análises dos dados dos grupos focais tornamos esse momento mais do que simplesmente extração de temas a partir dos dados, passamos, então, a envolver um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-las a mais interrogações e refinamentos. Na análise dos dados dos grupos focais seguimos a teoria fundamentada, a qual é baseada no uso de categorias geradas pelos participantes.

¹⁶⁹ Durante todos os grupos focais foi utilizado o diário de campo, em que eram feitas anotações (em um caderno) e considerações acerca de alguns comentários e comportamentos realizados pelos professores do AEE, visto que a câmera não podia capturar todos esses elementos.

¹⁷⁰ Todos os nomes das professoras são fictícios para a garantia do anonimato

Os dados das entrevistas com os grupos focais foram e dos questionários foram transcritos e analisados com o procedimento de análise de conteúdo dos relatos, a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades.

Análise dos dados

O processo de formação docente acontece em dois momentos, na formação inicial e na formação continuada, mediante aos objetivos do trabalho analisamos a concepção de formação continuada na perspectiva das professoras do AEE.

3 Concepção de formação continuada: perspectiva das professoras do AEE

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998) concebe a formação continuada como um processo permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, proporcionando, na formação reflexões e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Desta forma a formação continuada surge da necessidade inerente dos profissionais da educação estar sempre se atualizando.

Na realidade educacional do Município de Maceió-AL, para professores atuantes nas SRMs são ofertadas especializações em AEE e em Tecnologias Assistivas através do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, realizadas com o incentivo do Ministério da Educação. De acordo com a proposta deste programa, a intenção é a de atender as demandas do processo de implantação das SRMs, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas, contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum (BRASIL, 2011). Além disto, quinzenalmente é realizado encontros de formação continuada, coordenados por técnicos em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Desta forma, as professoras quando perguntadas sobre os seus entendimentos referentes a formação continuada, disseram que a formação é algo sistemático, dinâmico e com objetivo. As falas abaixo ilustram essas opiniões:

Eu acredito que seja uma formação que ela tenha uma sequência que a gente não tem o costume de ver nas escolas [...] com acompanhamento mais sistemático (PROFESSORA PAULA).

Então na formação continuada [os temas] são debatidos e como a gente deve saber, deve ser dinâmico [...]. É uma questão dinâmica, construída (PROFESSORA ROBERTA).

Então eu acho que uma formação continuada, primeiro tem que ter um objetivo e focar no objetivo (PROFESSORA RENATA).

Acreditamos que essa concepção sobre formação continuada apresentada pelas professoras se deu pela vivência/experiência que as mesmas tiveram em participações nas formações ofertadas pela SEMED. Para tanto a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

Porém em muitos casos, a proposta de formação continuada é assistemática, pontual, limitada no tempo, na transmissão de teorias não correlacionadas com a prática e quase sempre não integra um sistema de formação permanente (NÓVOA, 1995; BARROS, 2010). Para a professora-participante Valci o entendimento sobre formação continuada se dá pelo aprendizado constante que a cada dia se renova. A professora argumenta que formação deve ser contínua:

Porque você aprende uma coisa e já vem à necessidade de outra, então a formação continuada eu entendo que é para isso. Já pensou se a gente parar e pronto. Por exemplo, eu já tenho a formação e agora eu não preciso mais. Mas as coisas mudam, nada é sempre a mesma coisa, o tempo muda a todo tempo, as coisas vão evoluindo. E como seria a gente ficar assim sem formação, sem continuar para esse aprendizado?

Esta concepção aqui mencionada de formação continuada é vista como meio para que o professor possa repensar sua prática pedagógica, é vista como um meio de proporcionar aos professores a proposta da reflexão na ação para assim discutir e repensar soluções a respeito da problemática em questão. Pacheco apud Barros (2010) destaca a importância de uma formação coletiva, esta que através do diálogo impulsiona internamente no professor a mudança de pensamento. Neste sentido durante o grupo focal essa temática da importância da formação continuada para as ações do profissional do AEE foi vista pelas professoras como um espaço de inter-relações e trocas de conhecimento:

[...] você pode encontrar, conhecimento com o próprio grupo. É a questão da inter-relação com o grupo (PROFESSORA BETÂNIA).

[...] contribuiu muito nas inter-relações (PROFESSORA ROBERTA).

Assim eu estou iniciando na sala do AEE, e assim para algumas colegas a questão das experiências delas e elas estão passando as experiências delas para a gente que está chegando, assim essa formação é muito importante (PROFESSORA CLARA).

Para Barros (2010) a formação continuada possui características positivas para exercer os princípios de democratização, na qual a troca de saberes partilhado enriquece o conhecimento mútuo dos professores, contribuindo de forma significativa com as melhorias em prol de uma escola de qualidade.

Pudemos constatar que os espaços de formações continuadas, que as professoras participaram, possibilitaram novos conhecimentos que acabaram modificando, influenciando e aperfeiçoando concepções prévias do professor. Segundo Barros (2010) esse é um dos papéis da formação: dialogar, discutir, debater e gerar novos conhecimentos, aperfeiçoando e somando aos saberes já consolidado. Assim, o professor deve ter o interesse e a conduta de querer ampliar seus conhecimentos. Quanto a essas discussões, as professoras foram perguntadas sobre as suas participações nas formações continuadas. Vejamos os recortes abaixo:

Depois que eu comecei a fazer um curso na SEMED é [...] de braille, então assim, mudou muito esse atendimento, então enriqueceu demais. E a gente ganha [...] e a gente contribui mais, com os nossos alunos. Os encontros [formação] são bastante produtivos para minha prática no AEE. A formação é muito boa, leva a gente a uma reflexão em nossa prática profissional (PROFESSORA SIMONE).

Os encontros [formação] são muito bons, nos ajuda a direcionar o nosso trabalho com os alunos. Tem sido muito útil para minha prática (PROFESSORA LUANA).

Em contrapartida algumas professoras, argumentaram que a formação a qual participaram deveria ter momentos de discussões com mais práticas (estudo de caso, pesquisa de campo) e com menos teoria:

Porque assim, a formação continuada, a contribuição dela, eu acho que deixa muito a desejar, quando a gente sai não sabe de nada, então mesmo com essa formação se a gente tivesse tempo de estudar, a gente também buscaria, porque na realidade a gente aprende mais na prática, leva para lá, mas eu acho que deveria ser mais do que dito como teórico, a gente deveria ter a prática a discussão na prática (PROFESSORA LILY).

Formação continuada ela fica sempre, ela começa é bom no começo depois vai [...] e acaba e a gente aqui com nossas perguntas, nossas angústias (PROFESSORA ALICE).

A busca por novos saberes faz parte do processo de construção da formação profissional, contudo, estes devem estar atrelados teoria e prática para que venham possibilitar ao professor relacioná-las com seu conhecimento construído no seu dia a dia, desta forma a formação deve ser entendida como processo contínuo. Entretanto apesar de saber da importância da formação continuada, constata-se a partir dos relatos das professoras que em muitos momentos não aproveitados e nem planejados para atender as demandas reais do cotidiano escolar.

Considerações finais

Uma Instituição escolar com atitudes inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação dos jovens, independente de suas características. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas a estes alunos, em função das suas necessidades e/ou especificidades, tendo em vista sua formação educativa.

Este estudo mostrou que não é tarefa simples para um professor do AEE caminhar no sentido de desenvolver uma prática educativa inclusiva, se as formações docentes são precárias, principalmente na perspectiva da educação inclusiva.

O interesse em discutir a temática inclusão, apresentadas pelas professoras durante essa pesquisa merecem destaque. Ressaltamos que as professoras entregaram-se ao processo da pesquisa, o que pode ter levado a um avanço gradativo e significativo nas suas concepções de formação docente na perspectiva AEE.

Entretanto, precisamos explicar que essas iniciativas apresentadas pelas professoras, foram louváveis e necessárias. No entanto, torna-se fundamental que o poder público e as Instituições Escolares, também, assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes para uma necessária ruptura cultural e cidadã.

De uma forma geral, podemos concluir que as professoras do AEE consideravam a formação continuada como um fator importante para atualização de conhecimentos, como também para suprir algumas lacunas na formação inicial referente à atuação na Educação Especial. Consideramos relevante planejar ações de

formação continuada baseada na dialética teoria e prática, para que este agir formativo seja bem sucedido na compreensão da proposta da Educação Inclusiva.

Sabemos que a inclusão é um processo que não está finalizado, mas que, coletivamente, pode ser enfrentado. Uma instituição escolar com atitudes inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (ANFOPE) (1998).

Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

BARBOUR, R. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed (2009). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de da SEAD/UFRGS.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70 (2011).

BARROS, J. L. V. (2010) A Formação Continuada De Professores Na Perspectiva Da Educação Inclusiva No Município De Maceió. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE/UFAL, Maceió – AL.

BRASIL. Ministério da Educação (2011). Painel de controle do MEC. Brasília: MEC. Retirado em: 04 de agosto de 2012 de <http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=268>.

BRASIL. Ministério da Educação (1994). Portaria nº 1.793. Brasília, DF. Dispõe sobre a normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Retirado em: 10 jul. 2010 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (2009). Resolução Nº. 4, de 2 de outubro. Retirado em 10 de julho de 2012 de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7.611_2011..pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

BRASIL. MEC/SEESP (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Retirado em 10 de julho de 2012 de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990). In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (1990). Declaração de Jomtien. Jomtien. Retirado em: 10 jul, 2012 de http://app.crea-rj.org.br/portalcreev2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf.

DIAS, C. A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, Denise Tolfo (2009). Métodos de pesquisa. Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

GUATEMALA. Assembléia Geral. (1999). Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Retirado em 10 de julho de 2012 de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

MINAYO, M. C; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (2007). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25ª ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes.

NÓVOA, António. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

ONU. (1994). Declaração de Salamanca princípios, políticas e práticas na área das necessidades Educativas Especiais. Espanha. Retirado em: 10 jul, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> .

Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios¹⁷¹

Resumo

Este trabalho apresenta os diferentes processos de formação dos professores e professoras das escolas da roça no Território de Identidade do Piemonte da Chapada Diamantina, interior da Bahia/Brasil, analisando as práticas discursivas que constituem o trabalho docente em áreas rurais. O estudo faz parte da Pesquisa “Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas rurais Bahia-Brasil”, desenvolvida em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia/UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord - Paris8/Vincennes-Saint Denis (França). A pesquisa vincula-se também ao Projeto “Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização”, do PROCAD NF 2008/CAPES e constitui-se como uma das entradas da Pesquisa Ruralidades, histórias de vida e formação docente desenvolvida pelo grupo de pesquisa DIVERSO – Docência, narrativas e Diversidade. Trazer à baila, nesta pesquisa, as histórias de vida de professores e professoras da roça nasceu da necessidade de conhecer o processo de vida e formação daqueles e daquelas que constituem o cotidiano escolar das escolas do campo, situadas no interior da Bahia, identificando essa ruralidade específica como roça. Assim, a itinerância do professor e da professora da roça, os significados produzidos em suas falas, o seu fazer pedagógico e, principalmente, sua constituição identitária desvelada nas histórias de vida me mobilizam em discutir como os professores e professoras da roça, a partir de suas narrativas de formação, constituem seus processos identitários? De que maneira as histórias de vida e as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes vêm constituindo o trabalho docente na roça? Neste contexto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem (auto)biográfica que busca nas narrativas as produções discursivas que expressam o sentido de “ser” e de pertencimento dos professores e professoras da roça. Para isto, foram realizadas cinco entrevistas narrativas, as quais desvelaram os diversos processos constitutivos da docência na roça. Atualmente, com as discussões e proposições apresentadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2006) é urgente o encontro com as ruralidades, os sujeitos e as práticas que constituem as escolas da roça. Em consequência disso, é de extrema relevância investigar o processo de formação dos professores e professoras das escolas da roça visando compreendendo quem são esses sujeitos discursivos, como são constituídos e de que maneira estes podem contribuir efetivamente no projeto de construção de uma educação do/no campo. Pretende-se que esta pesquisa desenvolvida no Território do Piemonte da Chapada Diamantina possa contribuir na implantação das políticas públicas estaduais da Educação do Campo, sobretudo no momento em que o Estado passa a discutir e elaborar as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, tendo em um dos seus eixos norteadores a discussão acerca da docência, da construção e valorização da profissão docente nos espaços rurais. Para isto, esta pesquisa dialoga com os estudos produzidos na área da Educação, especificamente nos trabalhos realizados sobre formação e

¹⁷¹ Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB; líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO – Docência, Narrativas e Diversidade; pesquisadora do Grupo de Pesquisa (auto) biografia, formação e história oral – GRAPHO.

profissionalização docente, narrativas de formação e educação do campo, visando também contribuir com as discussões nestas perspectivas.

Palavras-chave: Docência, ruralidades, narrativas, diversidade

Introdução

(...) Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados sobre o sentido da vida e da profissão.

(SOUZA, 2006, p.19)

Na contemporaneidade, ser professor (a) representa um grande desafio, uma vez que estamos diante de uma profissão que se configura num espaço múltiplo de produção do sujeito, na produção da pessoa/professor. Neste contexto, surge nas Ciências da Educação uma nova epistemologia sobre a formação docente que considera os sentidos produzidos pelos (as) professores(as) nas experiências do cotidiano, a partir dos diversos espaços e tempos da/na formação. Conforme Godson(1990, p.75) “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduos”.

O trabalho docente é tomado, nesse texto, como uma prática social complexa, híbrida, marcada por um processo de constituição identitária do sujeito-professor, o qual é tecido ao longo de sua formação. As concepções que os docentes produzem sobre suas práticas nascem nos contextos de suas próprias histórias de vida que , transversalizam todo seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, suas concepções não são apenas resultantes da teoria pedagógica contida na formação, mas a marca do seu sentido vivido na vida. Ao entrarem em um processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio de suas narrativas, os sujeitos reconstroem os caminhos por eles percorridos até o momento e repensam sua história passada. Neste processo, (re)elaboram também seu discurso, se reposicionam e reconstroem sua identidade docente. (CATANI, 2003).

Diante deste contexto, este texto apresenta os diferentes processos de formação dos professores e professoras das escolas da roça no Território de Identidade do Piemonte da Chapada Diamantina, ¹⁷²interior da Bahia/Brasil, analisando as práticas discursivas que constituem o trabalho docente na diversidade que constitui o espaço rural, a partir das narrativas de vida-formação-profissão.

Investigar a escola da roça, na perspectiva desse estudo, é pensar sobre seus sujeitos, seu contexto, suas formações, suas identidades, seus espaços de constituição. Implica em refletir os modos de vida traduzidos na maneira como as professores(as) (re) constroem suas identidades. Assim, ao falarmos em trabalho docente na roça, consideramos a amplitude do saber e do saber-fazer destes sujeitos, considerando a experiência como elemento fundante na produção desta profissão. Ou seja, do lugar de onde o(a)

¹⁷²¹⁷² O território do Piemonte da Chapada Diamantina é composto pelos municípios de Serrolândia, Jacobina, Capim Grosso, Umburanas, Caem, Várzea Nova, Ouroilândia, Mirangaba e Saúde. Destes, apenas as cinco primeiras cidades citadas participaram da pesquisa.

professor(a) da roça fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é, a partir da relação de pertencimento produzida nas comunidades rurais em que ele(a) atua. É necessário que os docentes narrem suas lembranças, suas experiências vivenciadas ou silenciadas na formação, (de)marcando novos sentidos contidos na intertextualidade com os saberes adquiridos no espaço da escola da roça. Nessa perspectiva de formação, a escuta da narrativa abre-se para um novo cenário da educação do/no campo a partir das experiências vivenciadas na formação docente.

Este texto parte da concepção de formação como produção de sentidos e significados desenvolvidos nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem, focalizando as diversas identidades que o constitui. Assim, a identidade produzida na construção da profissão docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e maneiras de ser e estar na profissão.” (NÓVOA, 1995, p. 33)

Diante disso, apresentamos aqui as narrativas de cinco professores(as) que desenvolvem o trabalho docente em escolas rurais, assim distribuídos:

NOME	IDADE	COMUNIDADE DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO DOCENTE
José Adilson	38	Com. Quilombola	Magistério	16
Luíza	38	Com. de Pequenos agricultores	Licenciatura em Pedagogia	21
Márcia	49	Com. Quilombola	Magistério	24
Maricélia	59	Com. de Pequenos agricultores	Magistério	20
Valdicléa	33	Assentamento	Licenciatura em Pedagogia	08

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Todos(as) os(as) docentes desta pesquisa trazem como singularidade em suas narrativas o lugar da roça como um “espaço praticado” (CERTEAU, 1996). Desse modo, consideramos nesse estudo tanto a singularidade de cada narrativa quanto as especificidades das experiências vivenciadas pelos professores da/na região estudada. Trata-se, portanto, de investigar o protagonismo desses sujeitos que foram convocados(as) a exercer o trabalho na roça, a partir do estudo sobre as experiências de vida-formação-profissão.

Trazer as histórias de vida-formação-profissão dos professores(as) para este trabalho é, justamente, pelo fato que as narrativas operam então como instrumentos de construção e reconstrução de identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar, isso ratifica as palavras de Canclini (2005, p. 117) ao dizer que “A identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra”. Neste sentido, as identidades ocupam um lugar significativo no trabalho docente na roça, uma vez que elas

são definidas pela diferença. Considerando que as identidades docentes são construídas através de práticas discursivas, sociais e culturais definidas pela diversidade que compõe os diversos espaços e tempos de formação dos docentes.

Identidades, diversidade e docência na roça

Pensar a docência na roça na perspectiva da diversidade de sujeitos e práticas reflete muito os vários processos formativos que envolve o sujeito-professor. Como nos apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, para pensar e fazer acontecer a Educação é necessário o “reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola (...)” (BRASIL, 2002, p.17). As formas de viver a docência na Educação Básica, sobretudo nas escolas situadas na roça, relacionam-se com os processos de constituição identitária dos(a) professores(as). Essas questões integram as temáticas centrais das pesquisas desenvolvidas pelo DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade (UNEB/PPGEduC).

Viver a docência na roça significa conviver com a diversidade presente no espaço escolar e, sobretudo, nas práticas culturais das comunidades rurais. A roça é um espaço de diversidade: diversidade de pessoas, espaços, tempos, saberes, linguagens, gênero, etnia, geração. Os sujeitos da roça “plantam” e “colhem” formas diversas de lidar com o mundo, com a linguagem, com os saberes. Há toda uma construção da diferença marcada por práticas discursivas e identitárias. Neste sentido, diferença e identidade se constituem. Ou seja, a identidade é definida pela diferença, sendo resultado de um processo da produção simbólica, cultural e social. De acordo com Silva(2000, p. 76):

(...) identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

No caso específico da identidade docente, compreendemo-las com um posicionamento que possibilita estabelecer uma relação dialógica entre o essencialismo - necessário a sobrevivência das comunidades imaginadas - e a fluidez presente nas identidades culturais, sociais (de) marcadas pelas diferenças que delineiam novas configurações para os processos de formação dos docentes. Essa compreensão das identidades aponta que elas não são nunca unificadas, mas construídas de forma múltipla nos diferentes discursos, práticas e posições, freqüentemente entrecruzados e antagônicos. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os espaços sociais e discursivos nos quais estamos atuando. Existe em suma, no cotidiano, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Conforme Hall (1996, p. 70), “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*.”

Ser professor(a) na/da roça exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício da docência como o modo de vida de um grupo profissional, observando os espaços e temporalidades distintas que constituem a docência. Ao considerar que a identidade docente é constituída por redes distintas de pertencimentos constantemente negociáveis e revogáveis, o(a) docente da roça - em um movimento de devir - produz vínculos distintos com os grupos sociais com os quais convive. Assim, a constituição da identidade docente passa por uma historização envolvendo mudanças constantes, uma vez que antes de ser profissional o(a) professor(a) é pessoa que nasceu numa época, num local, numa circunstância e estes aspectos interferem nas suas concepções acerca do mundo, na produção de saberes, nas suas ações, como podemos observar nas narrativas abaixo:

(...) quando eu cheguei aqui na roça, eu comecei a fazer parte de um grupo da Comunidade do Mucambo, eu me tornei dirigente desta comunidade. Além disso, cuidava da casa, dos filhos que eram tudo pequenos e tomava conta também da comunidade que estava se formando. Foi assim que me tornei professora através da relação com a comunidade (...) surgiu uma escola à noite, como eu fazia parte dos trabalhos comunitários, eles acharam por bem que eu ensinasse nessa escola. Na época era o Mobral, alfabetização de adultos.(MARICÉLIA)

A entrada na profissão docente chega para Maricélia a partir do seu enraizamento na comunidade. A identidade da docente foi tecida na narrativa a partir da compreensão de mundo, do outro e das relações estabelecidas no espaço comunitário, envolvida nos processo de constituição de experiência e vivências dos sujeitos sociais. O sentimento de pertencimento ao grupo e as relações estabelecidas na comunidade, legitimaram o lugar da profissão na vida de Maricélia. A identidade docente vai sendo constituída à proporção que a professora vai contextualizando sua prática pessoal e profissional junto à Comunidade do Mucambo.

O trabalho na roça ocupa simbolicamente um espaço de formação ao lado de tantos outros por onde circulam os docentes na roça. Cada um desses espaços formativos configura vivências sociais, coletivas e interdependentes, e conduzem à constituição da pessoa e do profissional. As comunidade rurais em que os(as) professores (as) estão inseridos são espaços privilegiados de representação dos múltiplos discursos sobre as práticas pedagógicas, uma vez que é um espaço em que cruzam diversas referências que vão dar origem a saberes, fazeres e dizeres distintos daqueles que circulam nas instituições onde, tradicionalmente, as práticas docentes ocorrem. Vivenciar as práticas educativas desenvolvidas na/pela comunidade estabelece o diálogo com outros saberes, assim como possibilita uma escuta sobre o fazer cotidiano de pessoas que vivenciam esse saber na prática do dia-a-dia. Considerando a diversidade, as particularidades das comunidades rurais, a formação do(a) educador(a) nessa discussão, Arroyo (2008, p. 13) apresenta a discussão acerca do trabalho docente voltado para a diversidade:

(...) o caminho mais fecundo para equacionar cursos de formação e diversidade é partir da diversidade, dos coletivos diversos para equacionar, interrogar qual a docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos e qual organização, quais tempos e espaços, etc. Tal caminho supõe assumir que a história da produção dos diversos em desiguais questiona paradigmas, perfis, concepções de docência, de educação e de formação.

Na maioria das narrativas dos(as) professores (as) pesquisados, a legitimidade do trabalho docente na roça foi concebida através do reconhecimento social dos grupos comunitários, uma vez que a profissão ganhou o espaço nas comunidades rurais através de uma mobilização local em busca de educação para crianças e jovens. Como a carência de profissionais para exercer a atividade docente na roça sempre foi muito grande, as pessoas inseridas na comunidade que desempenhavam ações que envolviam leitura, escrita e noções básicas da matemática eram tomadas como “instruídas” e, conseqüentemente, capazes de exercer a docência, mesmo sem a escolarização exigida para atuar na profissão.

A docência é apresentada nas narrativas a partir dos sentidos produzidos sobre o exercício docente que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando as professoras relacionam-se com as estruturas sociais nas quais se inserem, nas múltiplas redes existenciais que constituem o espaço social e discursivo do qual fazem parte. Desse modo, os(as) docentes expressaram em suas narrativas suas escolhas, deslocamentos, pertencimentos, interesses, crenças e valores. Nesse sentido, percebemos na os investimentos que Valdicléa fez no processo de inserção no Assentamento Caiçara:

Eu fui convocada a trabalhar na escola do Assentamento Caiçara (...). O fato de não ser da comunidade, não ser do Assentamento fez muita diferença. Os primeiros anos me inquietaram tanto que meu projeto de pesquisa na graduação foi descobrir o porquê da comunidade do Assentamento rejeitar a escola? (...) Eu percebi que não era a escola que incomodava, mas os funcionários porque eles queriam que os funcionários fossem os moradores dali no Assentamento. (...) Alguns moradores da comunidade não suportavam a situação de ter professores e funcionários vindos de fora.

A relação estabelecida entre a docente e a comunidade foi construída, inicialmente, a partir de um sentimento de não-pertencimento, estranhamento e deslocamento. Embora tenha respeito pelo lugar, considere-o importante para sua relação com o trabalho docente a ser desenvolvido na roça, Valdicléa não se sentiu à vontade ao chegar lá. Ela fala desse encontro a partir da constituição de uma identidade fronteiriça que estava sendo constituída na relação com o outro, com o lugar da estranheza. Ser “um de fora” na escola do assentamento passou pela construção do desconhecido, do imprevisível, do incontrolável, da ausência da “mesmidade”, os quais compõem as relações com o outro, colocando a fronteira que a identifica à prova (RIOS, 2011).

Outra experiência de trabalho docente apresentada nesta pesquisa foi a de Luíza - professora da Comunidade de Várzea Danta e coordenadora das escolas do campo da rede municipal de Capim Grosso/Bahia/Brasil – que traz as representações da comunidade acerca da docência em suas narrativas.

(...) desde que nasci que eu moro nesta comunidade, na Fazenda Várzea Danta. (...) No trabalho da docência no campo, o apoio da comunidade é muito relativo, varia de comunidade para comunidade. Tem comunidade que as pessoas têm o professor como um líder, mas tem comunidades que não acontece isso, há uma mudança constante de professores e aí não cria o vínculo com a comunidade. (...) Ser professor no espaço do campo é ser líder, você tem que ter amor, você tem que gosta de está no campo. Você tem que respeitar o conhecimento popular, você tem que respeitar as pessoas mais idosas. Você tem que ser amigo porque as pessoas do campo têm uma característica diferenciada: elas têm o respeito com o vizinho porque ele é meu tio, ele é idoso, porque ele é meu amigo, porque ele é meu padrinho, porque ele fez um favor pra mim. Então, você tem que juntar todos esses valores que nós, camponeses, ainda preservamos como a questão de respeitar o outro, de ouvir, de está conversando com o outro.

Nessa narrativa, a docente mostra o seu imbricamento com a comunidade rural na qual trabalha. Há uma relação de pertencimento constituída em sua história de vida. A identidade da professora está articulada com a inserção dela nas práticas comunitária, com os valores, com o lugar de liderança construído nas práticas sociais. É nesse sentido que Luíza produz a docência em sua comunidade. Os saberes adquiridos na comunidade orientam a ação profissional e educativa da docente, uma vez que a compreensão da profissão docente na roça foi influenciada pela experiência do vivido. Conforme Delory-Momberger (2008, p. 56): “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Diante disso, procuramos estabelecer a relação entre as diferentes experiências que os docentes produziram ao longo de suas práticas e formações para constituírem o fazer docente. Desse modo, buscamos entrelaçar as experiências formadoras, inscritas na memória dos(as) docentes que retornam pela narrativa de maneira ressignificada. A experiência formadora estabeleceu relações contínuas de significação, a partir da mobilidade do saber na construção dos processos identitários dos(as) professores(as) no trabalho na roça.

Experiências de vida-formação-profissão

A docência movimenta-se a partir de experiências que não estão somente no espaço da escola, mas em uma trajetória de vida-formação que constitui o ser-professor (a). O lugar da experiência é elemento fundante na formação e atuação dos professores nas escolas na roça. Elas elaboram o seu fazer através de modelos vividos anteriormente. Neste sentido, Josso (2004, p.48) toma o conceito de experiência formadora a partir da articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação. “Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas”.

A formação do(a) professor(a) passa pelo lugar da produção da pessoa, pelos diferentes movimentos constitutivos das identidades. Dizer quem é, quais foram seus processos de formação, suas experiências de formação são ações presentes nas diversas histórias de vida de docentes. No movimento de formação, o professor – um ser-sendo- constitui-se no processo, em uma formação contínua e incessante que se produz a partir da realidade em transformação, isto é, do presente que se mescla com o passado para tecer os fios complexos da subjetividade. Quando pensamos o(a) professor(a) como um(a) profissional em contínua construção, a formação assume um papel relevante nesse percurso. Para Nóvoa (1995, p.25), este processo passa pela constituição da profissão, uma vez que: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação (...)”.

No caso específico dos(as) professores(as) da roça desta pesquisa, a formação passa pelo lugar da constituição da pessoa, filhos(as) de lavradores que foram se constituindo na/pela semiótica da terra. Considerando as experiências pessoais na formação, os(as) professores(as) experimentaram a escola da roça pela primeira vez como estudantes. Dos sujeitos pesquisados, a maioria nasceu e iniciou seus estudos na roça e, desse lugar, vivenciaram vários elementos que marcaram esta chegada à escola, entre eles destacam-se: a falta de professor; falta de estrutura física; dificuldades de acesso às escolas; o lugar do

“estrangeiro” na escola da cidade para complementação dos estudos; o papel da família no processo de inserção na escola; a relação escola/trabalho; dificuldades financeiras.

A docência construída pela repetição do modelo vivido na experiência como estudante fez com que vários docentes iniciassem sua carreira utilizando-se de práticas, concepções e métodos dos seus antigos professores. Ao narrar, cada sujeito revela as experiências vividas, suas trajetórias formativas num movimento singular-plural na produção da profissão docente. A experiência formadora vivida inicialmente na escola como estudantes constituiu o fazer docente de José Adilson:

O começo da carreira com classe multisseriada foi uma experiência boa. Como eu fui alfabetizado na maneira tradicional, então foi o que eu levei como modelo para sala de aula. Era a experiência passada pelos meus professores, mas já era um pouco modificada porque a gente botava a régua em cima da mesa, já não usava como antigamente usava a palmatória. Na minha época de aluno mesmo, eu lembro que a professora fazia uma sabatina de matemática, mas eu era sempre esperto. (...) Com este modelo, eu acabei levando a régua para sala de aula, fazia um medo, aquela zoada, como todo professor tradicional.

Na narrativa de José Adilson percebemos que a formação do professor ocorreu, inicialmente, no cotidiano das experiências da/na roça, no qual o saber da prática foi durante muito tempo o único elemento que fundamentava o agir pedagógico dos docentes. Ter vivenciado a escola da roça como estudante possibilitou viver o processo de constituição da docência pelo modelo instituído pelo antigo professor, ressignificando-o. Essa situação narrada por José Adilson é tomada por Josso (2004) como recordações-referências por serem qualificadas como experiências formadoras pelo fato do que foi aprendido servir de referência a situações diversas orientadoras de uma vida, neste caso específico, base para a atuação em sala de aula.

Maricélia também narra seu processo de iniciação à docência a partir das experiências de estudante de classe multisseriada vividas na roça:

(...) Eu comecei ensinando classes multisseriadas, na verdade eu sempre trabalhei com séries multisseriadas desde o início e era do pré a quarta série. Foi muito complicado começar a ensinar, sem ser formada e com multisseriado. Era muito difícil! Eu já tinha uma certa vivência porque eu sempre estudei em classe multisseriada, então eu agrupava as crianças por nível de desenvolvimento porque eu já estudava neste processo. Minha professora já fazia assim e eu já tinha de certa forma a experiência de aluna com esta metodologia. A gente sempre trabalhou dessa forma. Era difícil!

É nesse sentido de construção de um modelo de docência que muitas dos(as) professores(as) desta pesquisa passaram a vivenciar as classes multisseriadas, fazendo exatamente o que os seus professores faziam. Nesse caso, Maricélia imprimiu ao seu fazer as identidades coletivas de um grupo a partir das experiências de vida-formação-profissão que constituíram sua prática pedagógica em classes multisseriadas. Ela e sua antiga professora produziram uma pedagogia própria para as classes multisseriadas, muito comum ainda nas escolas dos territórios rurais da Bahia. Neste sentido, “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder uma necessidade social, mas também vão criá-la” (NÓVOA, 1991, p.123).

Desse modo, as práticas formativas pressupõem aprendizagens diferenciadas, enfatizando novas formas de relação com o saber em que o simbólico, a oralidade, a memória e tradição têm papel fundamental. Os

saberes da experiência são enfatizados como fundantes nesta produção, considerando o que Larrosa (2002,p.8) nos diz:

[...] o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Após a iniciação na docência na roça pelo lugar da experiência do outro e com o outro, os (as) professores(as) desta pesquisa buscam a formação escolar para continuarem e/ou legitimarem de forma institucional a entrada na profissão. No movimento híbrido e fragmentado construído na relação identitária com a escola, os docentes em sua formação inicial precisaram deslocar-se para continuar os seus estudos nas escolas da cidade, causando para alguns desenraizamento de suas identidades culturais, como nos mostra Luíza:

Em 1991 comecei a atuar como professora leiga. E só em 1995 voltei a estudar (...) Voltei a estudar com meus ex- alunos que já tinham concluído a 4ª série e que agora tinham que estudar no distrito de Pereira. Eu me juntei com eles para estudar. Fui fazer o ensino médio e eles começaram a 5ª. A gente ia de bicicleta, estudávamos e dormia na casa de Dinha Guiomar. Já era um desafio porque deixava marido e filho em casa, estudei 95 e quando foi no final do ano eu fiquei grávida do segundo filho. Então tive que parar porque ia de bicicleta. Em 97 aumentou o número de alunos que saiu daqui e foi como se fosse um movimento. Eu sempre incentivava os alunos que a gente tinha que estudar, mostrava pra eles que aquilo era uma coisa boa, apesar das dificuldades. Que a gente precisava fazer aquele sacrifício e com isto formou um grupo de treze alunos pra estudar. Daí nos fomos até o prefeito municipal e conseguimos um transporte que nos causava grandes problemas. (...) Apesar das dificuldades em 1998 conclui o magistério e este grupo de aluno continuou.

Falar do lugar de estudante traz à tona o reconhecimento do espaço formativo da roça na relação trabalho/escola, há um posicionamento identitário produzido desta historicidade formativa. A relação trabalho-escola esteve sempre presente nas narrativas dos(as) professores(as). Todo o processo inicial de formação foi marcado por esta relação, os(as) estudantes-professores dividiam seu tempo de estudo com o trabalho. Trabalhar e estudar estão sempre presentes em suas vidas, ocupando a escola um lugar secundário diante da necessidade de continuar trabalhando, uma vez que o labor continua sendo nuclear na vida dos estudantes-professores da roça. A concomitância entre escolarização e trabalho docente assume, por outro lado, um caráter geral, naturalizado na experiência de vida dos professores(as) que tiveram acesso tardio à escolarização, sendo tal relação (escola/trabalho) tomada como característica inerente àqueles e àquelas que nascem e crescem na “lida” da roça, estabelecendo-se como uma demarcação social dentro do espaço rural.

É comum entre os(as)docentes, em suas narrativas, evidenciarem as carências oriundas da formação precária e as dificuldades que estão presentes no cotidiano da escola na roça. Eles afirmam que esses fatos fragilizam a profissão, deixando-os vulneráveis aos arranjos políticos locais, principalmente no que se refere à entrada na profissão. Em relação a isso, Márcia relata as dificuldades enfrentadas com a precarização da profissão, com a falta de estrutura das escolas através da tripla jornada que teve que assumir quando iniciou suas atividades na escola da Comunidade de Caém de Baixo:

No início da minha carreira, como eu substituir uma professora que já ensinava aqui, eu tive que fazer o que ela fazia. Ela fazia tudo na escola, merenda, limpeza. Não tinha essa questão de ter merendeira, uma pessoa para limpar, ela fazia tudo. Quando eu entrei não foi diferente, eu fazia a merenda e limpava tudo. Teve um tempo que a escola não tinha muro, então eu cheguei a fazer a cerca na escola para não vê os animais entrarem. A dificuldade maior da profissão no início era essa!

A experiência do vivido, presente na narrativa, trouxe o lugar da profissão a partir das subjetividades que se produzem nos espaços e tempos de constituição da pessoa-professor. A experiência produz as características do contexto cultural e sócio-histórico em que o docente estava envolvido, além de retomar as questões identitárias tornando evidente os eixos que estruturam e orientam a sua existência na construção da profissão.

O que podemos perceber ao longo das narrativas é que os(as) professores(as) produziram a profissão em meio à escola da roça construíram por eles a partir dos itinerários de formação, da constituição identitárias, das experiências de vida-formação-profissão. Esse processo foi marcando as diferentes faces e fases da profissionalização tão almejada na docência da/na roça, encontrando-se ainda num movimento contínuo de busca pela legitimação dessa profissão, algo que não restringe apenas à docência nos espaços rurais, mas em todos os demais espaços de atuação dos profissionais da educação.

Referências

- ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação (2008). In: DINIZ, Júlio Emilio e PEREIRA, Geraldo Leão (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente.(pp.11-36). Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL. Ministério da Educação (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, CNE/CEB.
- CANCLINI, Nestor Garcia (2005). Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ.
- CATANI, Denice Bárbara (Org.) (2003). Docência Memória Gênero. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora.
- CERTEAU, Michel de (1996). A invenção do cotidiano – artes de fazer. 2ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- CHENÉ, Adéle (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação (pp.87- 97). Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. RN: EDUFRN; SP: Paulus.
- GOODSON, I. F. (1990). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores (pp.63-78).. Porto: Porto Editora.

- HALL, Stuart (1996). Identidade cultural e diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n.24, pp. 68-75.
- JOSSO, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. Trad. de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.
- LARROSA, Jorge Bondía (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, pp.20-28.
- NÓVOA, Antônio (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, pp.109-139.
- NÓVOA, Antônio (Org.) (1995). Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (2011). Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) (2000). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (2006). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.

Adequação curricular no dia-a-dia escolar de alunos considerados em situação de inclusão

Mario Augusto Costa Valle, Elton de Andrade Viana¹⁷³

Resumo

O cotidiano do trabalho docente envolvendo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, Brasil, permitiu reflexões que nos conduziram a uma problemática que é revelada nas lacunas encontradas na bibliografia brasileira no que tange ao delineamento de como a adequação curricular pode ser efetivada no contexto escolar. Estas lacunas geram como consequência, alguns equívocos entre os docentes sobre a sua concepção e forma de viabilização no âmbito educacional, tornando-se um tema complexo ao ser colocado na pauta dos encontros pedagógicos. Logo, partindo deste problema, este trabalho se desenvolveu por meio de uma metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa, preocupando-se com aspectos da realidade e com a dinâmica das relações sociais, além de conduzir-se pela descrição, compreensão e explicação da interação entre os objetivos, as orientações teóricas e os dados empíricos. Neste percurso metodológico, inicialmente foi elaborado um quadro teórico sobre a temática da adequação curricular, referenciando-se em um tripé que se resume na história, na legislação brasileira e documentos internacionais e também nos postulados já publicados no universo acadêmico. Em seguida, realizamos uma pesquisa de campo envolvendo dez professores de escolas públicas da cidade de São Paulo, onde utilizando um questionário contendo questões abertas e fechadas como instrumento para a coleta de dados, foi possível verificar como está sendo efetivada a adequação curricular no dia-a-dia escolar, uma vez que a pesquisa busca um enfoque na questão dos alunos considerados em situação de inclusão, também denominados pela atual terminologia brasileira como pessoas com deficiência. Assim, este trabalho é pertinente na medida em que procura contemplar não a busca de um novo currículo para o dia-a-dia escolar de pessoas com deficiência, mas traz como proposta a possibilidade de um currículo dinâmico, alterável e passível de ampliação, atendendo assim a atual abordagem de uma educação para todos, conforme orienta documentos internacionais ao tratar do trabalho docente e a diversidade. Consideramos a adequação curricular como um processo que pode ser caracterizado por quatro aspectos que juntos permitem o dinamismo do mesmo: aspecto social, aspecto de flexibilidade, aspecto de adaptação e aspecto de contínua revisão. A relação que este trabalho apresenta com a atual produção acadêmica na área, pode ser observada desde o problema levantado até a realização da pesquisa com a sua respectiva análise, já que não se trata de um trabalho exaustivo sobre adequação curricular, mas busca apresentar a temática segundo os conceitos que são divulgados na atualidade, compreendendo a adequação curricular como um processo a ser efetivado em uma constante construção, contemplando a diversidade existente no contexto escolar.

Palavras-chave: *Adequação curricular, pessoa com deficiência, aprendizagem.*

¹⁷³ Universidade de São Paulo – USP – Brasil

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa acadêmica realizada pelos autores em 2012 durante o Curso de Pós-Graduação no nível de especialização 'Ética, Valores e Cidadania na Escola', oferecido na Universidade de São Paulo - Brasil desde 2010.

Apesar de encontrarmos em documentos nacionais e internacionais um tratamento significativo deste tema, é possível encontrar lacunas na bibliografia brasileira no que tange ao delineamento sistemático sobre como a adequação curricular é efetivada no contexto escolar. Esta lacuna traz como consequência, alguns equívocos entre os docentes sobre a sua concepção e forma de viabilização no âmbito educacional, tornando-se um tema complexo ao ser colocado na pauta dos encontros pedagógicos.

Diante da identificação desta dificuldade, este trabalho tem como objetivo geral fazer um delineamento sistematizado sobre adequação curricular, analisando a sua efetivação no dia-a-dia de pessoas com deficiência. Assim, ao traçarmos o quadro teórico deste trabalho, foram intensos os esforços para que a 'adequação curricular' seja compreendida como um processo que se efetiva por meio de quatro aspectos: o aspecto social, o aspecto de flexibilidade, o aspecto de adaptação e o aspecto de contínua revisão.

Em seguida, trataremos de uma pesquisa de campo realizada com professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo/Brasil, onde será discutido por meio de uma exposição do percurso metodológico e análise e discussão dos dados coletados, como a temática 'adequação curricular' está sendo tratada entre os professores.

O trabalho aqui apresentado, não se constitui como um tratado exaustivo sobre adequação curricular, mas busca apresentar a temática segundo os conceitos que são divulgados na atualidade. Compreendemos que a adequação curricular é um processo a ser efetivado como uma constante construção, contemplando a diversidade existente no contexto escolar. No entanto, procuraremos dar um enfoque neste trabalho à questão das pessoas com deficiência que estão no ensino regular e que trataremos – conforme será explicado no decorrer do texto – como alunos considerados em situação de inclusão. Logo, apesar do enfoque dado neste trabalho, esclarecemos desde já, que a adequação curricular tem um grande potencial no âmbito educacional tendo em vista uma educação para todos.

Quadro Teórico

Concebemos a adequação curricular como um processo que considera as diferentes características dos alunos, sendo gerada segundo Guerrero (2012) por três aspectos distintos: a flexibilização, a adaptação e a contínua revisão. Tendo em vista estes três aspectos, acrescentamos mais um neste trabalho, o aspecto social, o qual acreditamos enriquecer ainda mais a compreensão da adequação curricular como uma dinâmica necessária no que tange a uma educação para todos. Segue uma discussão sobre cada um desses quatro aspectos.

Aspecto social

Como primeiro aspecto da adequação curricular, citamos o direito gratuito deste processo que é dado ao aluno com deficiência. Quanto a este direito, é conveniente nos referirmos a Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 205, reverbera uma educação que visa o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” além de determinar como dever do Estado, a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 205 e 208). No entanto, é importante que este ‘direito’ seja um tópico importante para nossa discussão neste trabalho.

Os preceitos fundamentais da Carta Magna do nosso país possibilitam o reconhecimento que é dever do Estado o oferecimento gratuito da educação, no entanto, a gratuidade disposta na Constituição não foi uma novidade no campo da jurisprudência nacional, já que na Constituição Política do Império do Brasil de 1824 – a primeira constituição política do país – já era garantida de forma inviolável no seu artigo 179, inciso XXXII, que escrevia: “a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). O fator inovador na Constituição de 1988 é daí os “[...] instrumentos viabilizadores do direito à educação [...]: o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública” (PRIETO, 2006, p. 50).

O Parecer nº 17/2001 do CNE, defende o eixo social da adequação curricular, quando afirma que complementar o currículo com atividades direcionadas aos alunos com ‘necessidades educacionais especiais’ (terminologia utilizada neste parecer), possibilita que os mesmos tenham “[...] acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva” (BRASIL, 2001, p. 27).

Para finalizar nossa discussão sobre o aspecto social da adequação curricular, trazemos para nossa reflexão dois fatores importantes: primeiro, o desenvolvimento de instrumentos e recursos importantes em todas as áreas do dia-a-dia em sociedade, sendo esta crescente disposição de novas tecnologias muito significativa quando atravessamos o campo das deficiências, concebendo o que hoje denominamos ‘tecnologia assistiva’ (ABRISQUETA-GOMES, 2012, p. 223). Como segundo fator, colocamos a sociedade, que em função do primeiro fator que citei, está atravessando um momento de transformação, o que por sua vez, exige no âmbito educacional um novo perfil docente, que seja pronto a inteirar-se tecnologicamente, pois a escola corre o risco de tornar-se um ‘apêndice crônico da sociedade’ (JOLY, 2002, p. 41). Desta forma, encontramos dois fatores que somados, podem estar trazendo como sugestão para a efetivação de uma adequação curricular real e contextualizada no seu aspecto social, um novo item a ser considerado: a tecnologia.

Aspecto de flexibilização curricular

A ‘flexibilização curricular’ refere-se a uma adequação que é realizada no currículo em prol não apenas de alunos considerados em situação de inclusão, mas de toda a diversidade que é encontrada no contexto escolar na perspectiva de uma educação para todos. Urquizar e Martínez (2012) corroboram com esta definição, quando afirmam ser necessário que o currículo se afaste dos enfoques monolíticos tradicionais e se aproxime mais de “[...] aspectos flexíveis que coadjuvem no tratamento da diversidade.” (p. 58). Um documento intitulado “Temario abierto sobre educación inclusiva”, divulgado pela UNESCO em 2004, também cita uma necessidade de ‘flexibilização curricular’ na medida em que a escola atende “[...] estudantes con características muy diversas” (Unesco, 2004, p. 114). Nesta mesma defesa a Unesco (2004), propõe a flexibilização curricular como um processo em prol não apenas do aluno que apresenta uma determinada deficiência, mas para todos os alunos, pois a mesma é a base da adaptação do processo de aprendizagem às necessidades dos alunos.

Aspecto de adaptação curricular

O caderno de AC dos PCNs, elaborado com fundamentos em outro documento criado e oficializado pelo governo espanhol em 1992, o “Adaptaciones curriculares” corrobora na compreensão do conceito de ‘adaptação curricular’. Este novo caderno que passa a constituir os PCNs um ano após a publicação dos principais cadernos que o compõe, oferece para as adaptações curriculares a seguinte definição:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares, implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentais em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, p. 33)

O oferecimento de um currículo funcional ao aluno equivale a um tipo de adequação, que no Parecer nº 17/2001 do CNE é denominado como ‘adaptação curricular significativa’ (BRASIL, 2001), uma forma, segundo a UNESCO, mais avançada de se processar a adequação do currículo, e até mesmo, não convém mais de ser chamada de ‘adaptação’, mas sim de ‘modificação’. Esta é uma forma de se proceder muito arriscada, já que pode separar os programas oferecidos na mesma sala de aula, no entanto, este risco pode ser combatido se esta adequação for feita de forma comedida e a atender às metas nacionais de educação que dizem respeito a todos os alunos (UNESCO, 2004).

Aspecto de contínua revisão

Existem redes de ensino no Brasil que demonstram esforços significativos em relação a efetivação de uma devida adequação curricular que alcance o âmbito do registro. Um dos documentos publicado pela rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, por exemplo, intitulado “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, ao ressaltar a importância dos registros como um hábito que o professor precisa ter para uma intervenção e planejamento de atividades significativas e eficientes, sendo estes registros “[...] através de diários ou relatórios, as descobertas dos alunos: suas hipóteses, seus interesses, suas dificuldades, suas dúvidas, como se relacionam com os objetos de conhecimento, etc.” (SÃO PAULO, 2007, p. 38).

Neste documento, é fato que o processo de aprendizagem se dá de forma dinâmica, com uma coleta de informações que possibilitem pensar nas intervenções que se fazem necessária para cada aluno.

A prática de registro fornece ao professor visibilidade do processo ensino-aprendizagem, transformando-se num instrumento de avaliação processual e serve como dispositivo para a discussão e readequação das práticas pedagógicas. (SÃO PAULO, 2007, p. 38)

Prieto (2006) ajuda-nos a esclarecer a importância do registro como forma de revisarmos o processo de adequação curricular, quando afirma que tanto o planejamento do professor como a implantação de propostas de ensino e de avaliação, são ações pedagógicas que estão condicionadas a um reconhecimento

das diferenças individuais existente entre os alunos, pois são ações que o professor precisa manejar, em relação aos alunos, de forma “[...] condizentes e responsivas às suas características” (p. 60).

Metodologia de trabalho

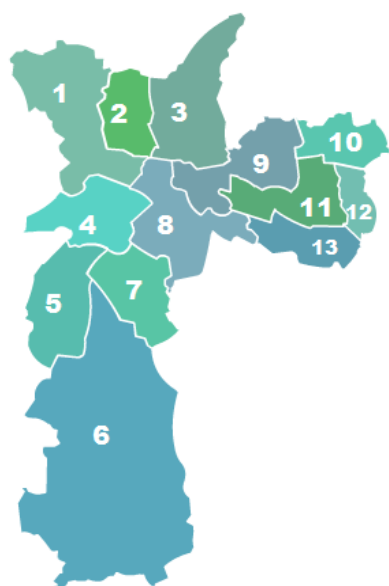
Assim, nos propusemos a realizar um trabalho que busque investigar junto aos professores do ensino regular, como o processo de adequação curricular tem acontecido no cotidiano dos alunos que apresentam alguma deficiência e que estão devidamente matriculados na rede de ensino da cidade de São Paulo.

Quanto a abordagem, a pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, pois todo o trabalho se preocupou com aspectos da realidade e com a dinâmica das relações sociais, além de conduzir-se pela descrição, compreensão e explicação da interação entre os objetivos, as orientações teóricas e os dados empíricos, características que segundo Gerhardt e Silveira (2009) nos conduzem a uma abordagem qualitativa de pesquisa.

No que tange aos objetivos, este trabalho pode ser classificado como uma pesquisa exploratória (GIL, 2007; GERHARDT E SILVEIRA, 2009), já que busca explicitar e familiarizar mais a temática da ‘adequação curricular’ no contexto escolar.

Para esta investigação, adotamos como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A sustentação teórica para o assunto é o já delineado no primeiro capítulo deste trabalho, que é fruto da pesquisa bibliográfica sobre adequação curricular.

Já para a pesquisa de campo, foi definido como universo de pesquisa o distrito do Itaim Paulista, o qual é jurisdicionado pela Diretoria Regional de Educação (DRE) São Miguel (Figura 1), uma das 13 DREs da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A DRE São Miguel é composta por 176 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 47 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). A escolha desta DRE como universo de pesquisa foi pelo fato de um dos pesquisadores, atuar como professor nesta DRE, apesar de sua função não estar vinculada ao ensino regular, e sim ao apoio e acompanhamento de crianças que apresentam alguma deficiência e que estão regularmente matriculadas em uma das EMEIs ou EMEFs que compõem esta DRE.



- 1 – Pirituba
- 2 – Freguesia/Brasilândia
- 3 – Jaçanã/Tremembé
- 4 – Butantã
- 5 – Campo Limpo
- 6 – Capela do Socorro
- 7 – Santo Amaro

Figura 1: Localização do universo de pesquisa na cidade de São Paulo.

Os participantes da pesquisa de campo foram 10 professores que atuam junto a DRE São Miguel, os quais são descritos na Tabela 1. Em relação aos dados apresentados nesta tabela, é possível identificar que 60% dos participantes têm entre 0 e 3 anos de tempo de magistério na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, demonstrando que a pesquisa está alcançando um público recém ingressado nesta rede. Quanto ao cargo ocupado no quadro de profissionais de educação, é possível notar que 50% atuam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 50% no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

PARTICIPANTE	GÊNERO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO	CARGO OCUPADO NO QUADRO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
P1	Feminino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P2	Masculino	Especialização	0 a 3 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P3	Feminino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P4	Masculino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P5	Feminino	Ensino Superior	20 a 23 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P6	Feminino	Ensino Superior	12 a 15 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P7	Masculino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ens. Fund. II e

				Ens. Médio
P8	Masculino	Especialização	8 a 11 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P9	Feminino	Especialização	0 a 3 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P10	Feminino	Especialização	12 a 15 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa de campo.

Como instrumento para a coleta de dados na pesquisa de campo, foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas. As primeiras questões tiveram como proposta identificar os dados acadêmicos e funcionais dos participantes, com vistas a mapear o perfil dos mesmos, sendo seguida por questões que visavam verificar qual era a noção conceitual que cada participante apresentava sobre 'adequação curricular', além de possibilitar uma observação de como esta se efetiva ou não no contexto escolar.

Análise dos dados

Quando os participantes são indagados sobre quais são as atribuições que acreditam ser do professor no que tange as adequações de acesso ao currículo, percebemos que duas das atribuições oferecidas para escolha no questionário se destacam, a de 'adaptar materiais de uso comum em sala de aula' e a atribuição de 'adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral' (Gráfico 1).

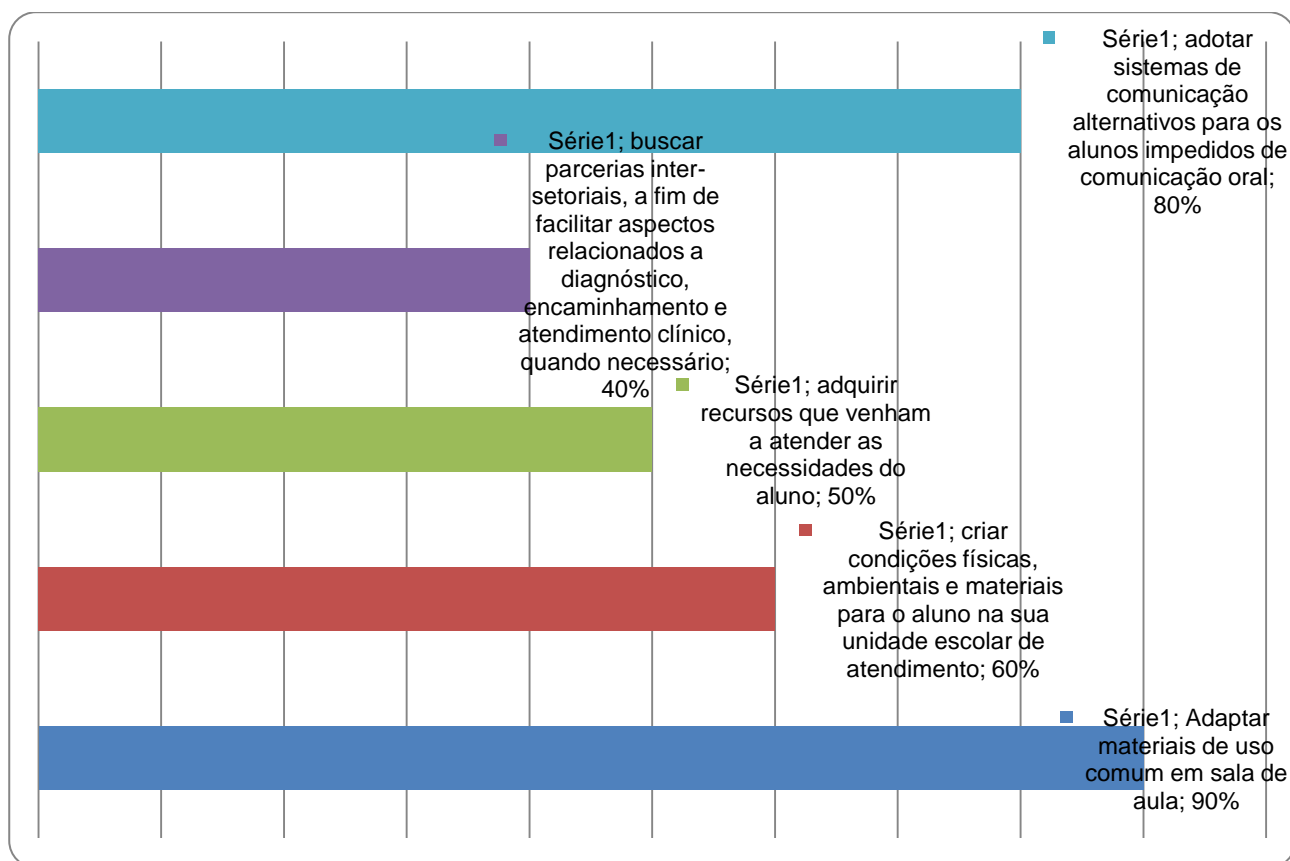


Gráfico 1: Atribuições do professor nas adequações de acesso ao currículo segundo os participantes da pesquisa de campo.

Das cinco atribuições oferecidas nesta questão, o professor pode escolher quantas ele acreditava ser o suficiente e segundo a sua opinião. Destas cinco atribuições, três faziam referência a adequações no âmbito 'extraclasse', ou seja, adequações que não estão diretamente vinculadas ao cotidiano escolar da classe e seu relacionamento direto com o professor, pois acontecem no nível administrativo e arquitetônico da escola.

A primeira das três atribuições que são do âmbito 'extraclasse', é a de 'buscar parcerias inter-setoriais, a fim de facilitar aspectos relacionados a diagnóstico, encaminhamento e atendimento clínico, quando necessário'. Esta é uma atribuição em que, apesar de ser importante a participação do professor com apontamentos e considerações sobre os encaminhamentos e parcerias, tem um caráter administrativo muito evidente, já que se refere a uma ação que não se finda na unidade educacional ou muito menos na sala de aula, pois alcança outras instâncias que exigem um percurso burocrático e executivo muito intenso.

A segunda atribuição que classificamos como sendo do âmbito 'extraclasse' é a de 'adquirir recursos que venham a atender as necessidades do aluno'. O verbo 'adquirir' existente nesta atribuição nos remete a um processo que geralmente se compreende na 'compra' ou 'abertura de licitação' quando estamos nos referindo ao contexto escolar. Apesar de o professor ter a possibilidade de indicar recursos que sejam interessantes ou até mesmo indispensáveis no dia-a-dia com o aluno considerado em situação de inclusão, o 'adquirir' este recurso também é uma ação do campo administrativo da escola.

Já a terceira e última atribuição de âmbito 'extraclasse' identificada dentre as cinco atribuições oferecidas aos participantes da pesquisa, foi a de 'criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento'. Esta atribuição envolve não apenas a disposição de recursos no ambiente, como também alterações no prédio da escola que no seu conjunto, promova a acessibilidade aos alunos. O professor, como membro da comunidade escolar, também é uma pessoa importante para indicações e apontamentos no que tange a esta atribuição, sendo assim, também é responsável em termos de 'comunidade escolar' pelas adequações no que tange ao ambiente educacional. Porém, esta é uma atribuição que é efetivada pelo âmbito executivo da escola, compreendendo aqui a administração nos seus diferentes níveis dependendo da rede de ensino onde acontece.

Quanto a este dado, a pesquisa revela que a média de participantes que afirmam ter atribuições do âmbito 'extraclasse' é de 50%, sendo que nesta parcela de participantes, todos entendem unanimemente que o processo de 'adequação curricular' se dá quando o professor utiliza com o aluno considerado em situação de inclusão um currículo diferente do que é proposto para a classe (Gráfico 2). Isto nos mostra que existe um problema não apenas quanto à definição de quais são os papéis para a concretização deste processo, mas também quanto a impossibilidade que este grupo de participantes demonstra existir de uma possível flexibilização do currículo já posto, para a proposição de uma adequação curricular em prol de alunos com deficiência.

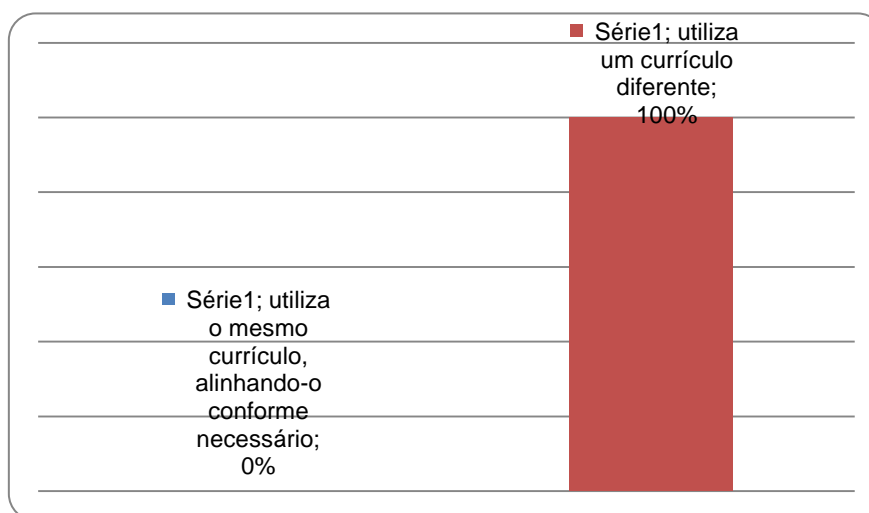


Gráfico 2: Conceção de 'adequação curricular' para os participantes da pesquisa de campo que afirmam ser suas atribuições no processo de adequações no acesso ao currículo as indicadas neste trabalho como do âmbito 'extraclasse'.

Ainda é de grande relevância, citarmos juntamente com análise deste dado a resposta dada por um dos participantes quando solicitado para que descrevesse sua vivência no que se refere a 'adequação curricular'.

P 7: "Na minha experiência como professor da prefeitura, a adequação curricular da qual participei se limitou a leitura de provas para alunos cegos. Há em geral um desconhecimento por parte de nós, professores, de como adaptar o currículo e se há apenas um ou outro aluno deficiente, a tendência é que a 'adaptação' seja feita sem conhecimento técnicos e de qualquer jeito."

Esta é uma informação relevante, pois demonstra que ainda não está ocorrendo um delineamento suficiente no contexto escolar no que tange as atribuições dos professores no processo de adequação curricular, apontando a necessidade de um esclarecimento de quais são os papéis que cada membro da comunidade escolar precisa ter para que a adequação curricular aconteça no dia-a-dia escolar.

Também foi solicitado no questionário que os participantes indicassem quais são os elementos que, nas adequações curriculares em prol de aluno com deficiência (sendo independente da deficiência que ele apresenta) com certeza são adequados, os que provavelmente são adequados e os que nunca são adequados. Como conjunto de elementos curriculares, foi definido: objetivo, conteúdo, método de ensino, organização didática, avaliação e temporalidade. Nesta questão, foi possível coletarmos dados significativos para a nossa análise (Tabela 2).

Possibilidade de adequação	Elementos Curriculares					
	Objetivo	Conteúdo	Método de ensino	Organização didática	Avaliação	Temporalidade
Com certeza será adequado	-	3	7	10	4	4
Provavelmente será adequado	3	2	1	-	4	2
Não será adequado	7	5	2	-	2	4

Tabela 2: Possibilidade de adequação dos elementos curriculares no processo de adequação curricular em prol do aluno que apresenta uma deficiência (independente do tipo de deficiência: física, mental, intelectual ou sensorial) apontadas pelos participantes da pesquisa de campo.

De forma unânime, os 10 professores que participaram da pesquisa, consideram que a 'organização didática' é um elemento que sempre será adequado em prol do aluno considerado em situação de inclusão, enquanto que 7 destes 10 professores, indicam ser o 'objetivo' um elemento que não passará por adequações.

Este dado fica mais digno de estudo, quando separamos os elementos curriculares dispostos na questão, nos dois grupos de elementos curriculares citados no caderno de AC dos PCNs (Brasil, 1998). Fazendo esta divisão dos elementos em dois grupos, este trabalho classifica os elementos 'objetivo' e 'conteúdo' no grupo das 'adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo' assim como sugere o caderno de AC dos PCNs.

Já os elementos 'método de ensino' e 'organização didática' acreditamos serem relacionados de forma muito clara com os elementos 'metodologia', 'estratégias' e 'atividades' sugeridos no caderno de AC dos

PCNs como sendo do grupo 'adaptações metodológicas e didáticas', daí a nossa classificação dos elementos citados na questão neste grupo.

Quanto aos elementos 'avaliação' e 'temporalidade', estaremos classificando neste trabalho como pertencendo aos dois grupos simultaneamente, já que no caderno de AC dos PCNs, a avaliação é subdividida quanto aos seus 'procedimentos', que é alocada no grupo das 'adaptações metodológicas e didáticas' e quanto aos seus 'critérios' que por sua vez, é classificada no grupo das 'adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo'. No que se refere ao elemento 'temporalidade', o caderno de AC dos PCNs sugere ser este um elemento que está inerente em todo o processo de adaptação curricular, estando a permear por toda a sua concepção.

Fazendo uma classificação dos elementos, segundo as orientações do caderno de AC dos PCNs, definimos o diagrama exposto na Figura 2.

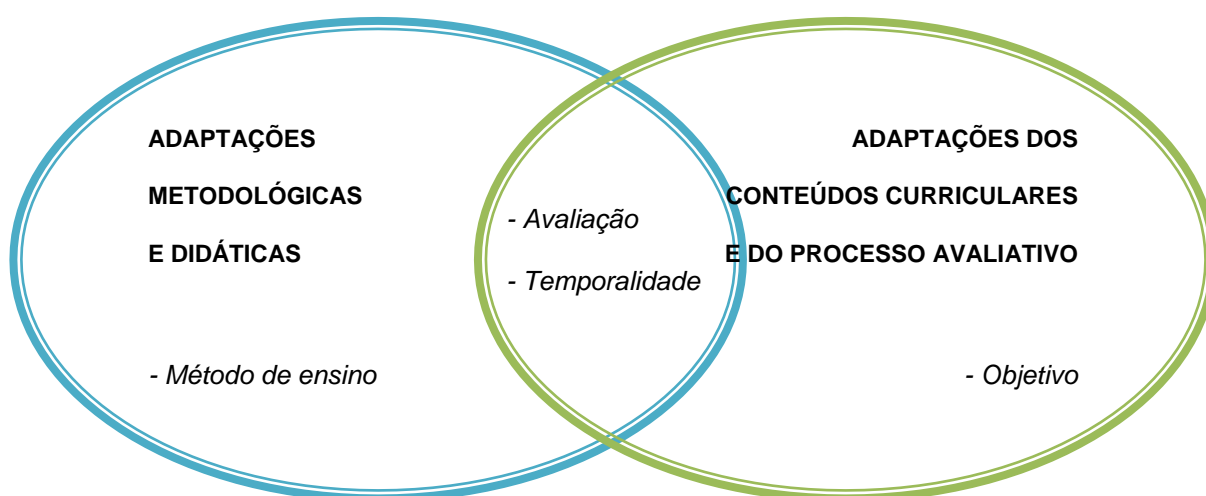


Figura 2: Classificação dos elementos curriculares utilizados na pesquisa de campo segundo as orientações dos PCNs. (Brasil, 1998).

Transpondo os dados coletados no questionário em termos de porcentagem e considerando os elementos já agrupados segundo orienta os PCNs podemos obter uma tabulação merecedora de nossa análise (Tabela 3).

	Adaptações metodológicas e didáticas	Adaptações na Avaliação e Temporalidade	Adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo
Com certeza será adequado	85%	40%	15%
Provavelmente será adequado	5%	30%	25%
Não será adequado	10%	30%	60%

Tabela 3: Possibilidade de adequação dos elementos curriculares no processo de adequação curricular em prol do aluno com deficiência (independente do tipo de deficiência: física, mental, intelectual ou sensorial)

apontadas pelos participantes da pesquisa de campo, agrupando-os conforme sugere os PCNs (Brasil, 1998).

Da mesma forma que na Tabela 2, a Tabela 3 valida a hipótese de que no que tange as adaptações curriculares, os professores que participaram da pesquisa, observam como indispensáveis adequações no âmbito metodológico e didático, sendo os conteúdos curriculares e o processo avaliativo um campo do planejamento que não tem em vista alguma adequação, pelo menos em um primeiro momento.

Quando indagados sobre qual é o elemento curricular em que acreditam ser mais difícil fazer uma adequação tendo em vista a educação do aluno considerado em situação de inclusão (Gráfico 3), os dados levantados apontam os elementos da temporalidade e da avaliação como o mais difícil de concretizar, perfazendo 50% de indicação na pesquisa (Gráfico 4).

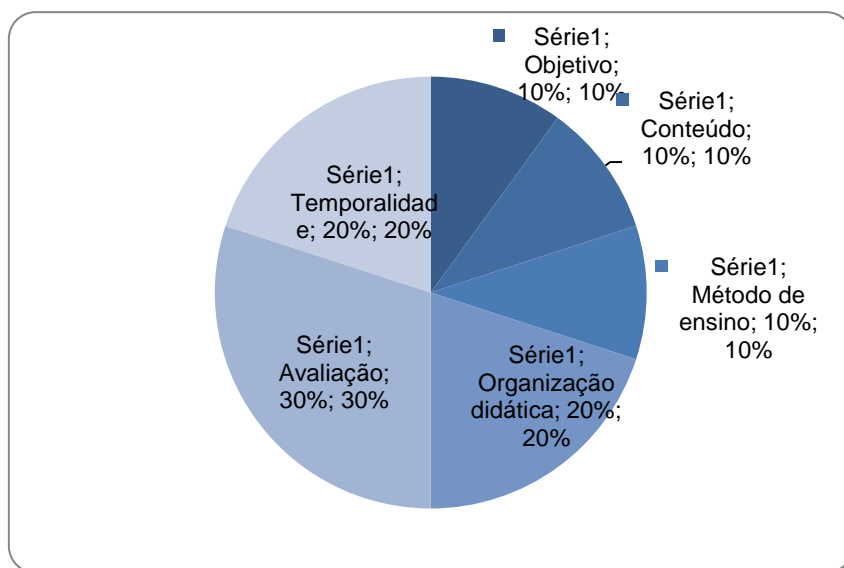


Gráfico 3: Elemento curricular onde existe na atualidade a maior dificuldade para o professor fazer uma adequação segundo indicado pelos participantes da pesquisa de campo.

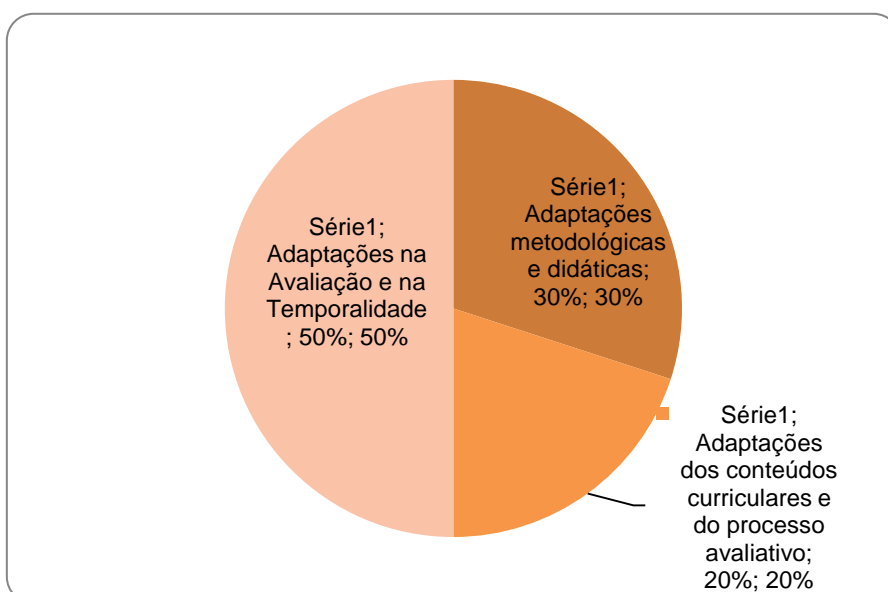


Gráfico 4: Onde está concentrada a dificuldade em efetivar uma adequação considerando os grupos de elementos sugeridos nos PCNs (Brasil, 1998), segundo indica os participantes da pesquisa de campo.

Esta informação ajuda-nos a compreender que esta dificuldade no que tange a adequação da 'avaliação' e da 'temporalidade' como elementos curriculares, representa talvez não tanto uma dificuldade no sentido de como se procede a adequação curricular, mas sim no que ela acarreta na sua pretensa 'finalização', produzindo 'resultados' que possam ser condizentes com o que o professor espera de todos os alunos.

Um dos participantes, ao indicar a avaliação como o elemento mais difícil de ser adequado, responde o seguinte quando perguntado neste questionário sobre se já tinha vivenciado de forma prática a 'adequação curricular':

P 5: "Sim, foram pouquíssimas vezes. Foi possível perceber que se acontecesse continuamente os resultados seriam mais eficientes."

A afirmação "[...] resultados mais eficientes" corrobora com o fato de que esta avaliação que está sendo indicada como um difícil elemento para se adequar, está sendo indicada não quanto a dificuldade de proceder com a avaliação, mas sim uma dificuldade que está centrada em alcançar resultados que são esperados do aluno no determinado contexto escolar.

Discussão dos resultados

A problemática de quais são as reais atribuições do professor também foi observável na pesquisa (Gráfico 1), não apenas no que se refere a adequação curricular, como também em outros temas da educação, é algo que emerge nas pesquisas da área de forma relevante, como bem aponta Apolinário (2007) ao perguntar: "[...] Qual professor tem discernimento da atribuição a ele dispensada na Educação?" (p. 37)

Apesar de metade dos participantes apontarem como suas atribuições, as relacionadas ao âmbito extracurricular, é curioso quando observamos que uma média de 85% dos professores indica serem suas atribuições as que neste trabalho classificamos como sendo do 'âmbito da classe'. Estas duas atribuições que se destacam como resposta entre os professores que participaram da pesquisa, denota que o grupo de participantes observa como de grande importância ações que sejam relacionadas ao dia-a-dia escolar no que tange ao relacionamento didático existente entre professor-aluno.

A análise do dado referente às atribuições do professor no que tange as adequações necessárias para que o aluno considerado em situação de inclusão tenha acesso ao currículo, revela um ponto preocupante. Pois para que a flexibilização ocorra tendo em vista os alunos com deficiência, é necessária uma efetivação apropriada e detalhada de adequações no acesso ao currículo previsto para o ano/ciclo em que o aluno está matriculado, conforme esclarece Oliveira (2008), Dias (2011) e Urquizar e Martínez (2012).

Para que a flexibilização aconteça, é necessário esforços não apenas do professor, mas de todos os que integram a comunidade escolar, sendo que cada um precisa desempenhar o seu papel para a construção de uma escola inclusiva, percorrendo um trajeto de adequações que vão desde as orientações curriculares definidas para a rede de ensino, passando pelo projeto pedagógico da escola, o seu regimento e até chegar aos planejamentos didáticos do professor da classe. A partir do momento que um dos integrantes da

comunidade escolar efetiva de forma solitária um papel que não é seu propriamente dito, ocorre equívocos neste processo, prejudicando a existência de uma real flexibilização curricular.

As Tabelas 2 e 3 possibilita-nos verificar que pensando na trajetória curricular proposta tradicionalmente para as escolas (objetivo – procedimentos metodológicos – avaliação) a preocupação do professor está centrada justamente nos procedimentos metodológicos, na medida, em que reflexões começam a surgir buscando estratégias de como aplicar um conteúdo que já se sabe da sua necessidade de aplicação e um objetivo que já está estabelecido através das expectativas de aprendizagem propostas para a rede de ensino.

Este dado indica que a adaptação curricular está, quando efetivada, sendo proposta com preferência por adequações metodológicas em detrimento de outros elementos curriculares que não deixam de ser importantes e relevantes na concepção de uma adaptação curricular, como aponta Oliveira (2008).

Considerações finais

A adequação curricular é um tema de extrema relevância no contexto escolar, sendo discutido neste trabalho em vias de uma reflexão sobre como se dá a sua efetivação no dia-a-dia do professor, buscando dar um enfoque na questão dos alunos considerados em situação de inclusão, que por vezes também são denominados pela atual terminologia como pessoas com deficiência.

Partindo deste delineamento, foi possível compreender que a adequação curricular não se dá de forma estática no contexto escolar, mas sim de maneira dinâmica, estabelecendo-se no ambiente educacional por meio de seus quatro aspectos que a caracterizam como um processo: o aspecto social, o aspecto de flexibilidade, o aspecto de adaptação e o aspecto de contínua revisão.

No aspecto social, foi possível verificar que diferentemente de outros processos e constituintes do contexto escolar, a adequação curricular é amplamente divulgada, defendida e proposta em documentos nacionais e internacionais desde a década de 90, demonstrando a sua urgência e necessidade no ambiente escolar para a promoção da cidadania e de uma educação para todos.

O segundo aspecto da adequação curricular que este trabalho se esforçou em expor, é o aspecto de flexibilidade. Com base nas referências bibliográficas deste trabalho, foi possível definir este aspecto como sendo a primeira ação pedagógica no campo do acesso e planejamento de todo o processo de adequação curricular.

Partindo para outro aspecto, o da adaptação, conforme observado na investigação realizada neste trabalho por meio da pesquisa de campo, podemos perceber que é o aspecto mais delicado do processo de adequação curricular. Este é um aspecto que ‘apesar de ser a última carta, na manga do professor’, tem importância e relevância como os outros três aspectos da adequação curricular.

No que se refere a este aspecto, o professor precisa considerar que a sua efetivação no contexto escolar, só é aconselhável tendo esgotadas as alternativas de flexibilização curricular. Não queremos com isto afirmar que a ‘adaptação curricular’ é o ‘demônio pedagógico’, e que devemos cada vez mais distanciar da possibilidade de adaptarmos o currículo. É exatamente o contrário! Queremos estimular a sua efetivação nas escolas, no entanto, não como a primeira alternativa de adequação curricular, pois ao fazermos isto,

estaremos determinando que o aluno não tem condições ou não está apto para compreender ou construir o saber proposto no ensino, e muitas das vezes, se baseando apenas no fato de ele ser um aluno identificado como 'autista', 'deficiente', 'surdo' e outras nomenclaturas que se apresentam como um 'crachá' que qualifica e decreta quais não são as possibilidades deste aluno no contexto escolar.

Ainda convém que façamos nas últimas considerações deste trabalho, um destaque do aspecto de contínua revisão. Este aspecto constitui no processo de adequação curricular uma importante ferramenta no que se refere ao registro do desenvolvimento do processo. Partindo de um constante visitar a relação de fatores positivos e negativos elencados durante a efetivação da adequação curricular em determinado contexto escolar, é que será possível garantir cada vez mais o sucesso neste processo pedagógico.

O aspecto da contínua revisão é o eixo que caracteriza o dinamismo da adequação curricular como um processo. É partindo deste aspecto que a comunidade escolar poderá fundamentar o movimento de educação inclusiva e redimensionar os planejamentos relacionados ao processo de adequação curricular.

Tendo em vista uma educação que contemple e respeite as diferenças, a começar pelo seu currículo, é que finalizamos a nossa reflexão, esperando ter registrado no universo acadêmico uma pequena colaboração para que a educação brasileira alcance a tão desejada igualdade entre os educandos.

Referências

- Abrisqueta-Gomez, Jacqueline (2012). Reabilitação neuropsicológica: abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica. Porto Alegre: Artmed.
- Apolinário, Maurício (2007). A arte da guerra para professores. Brasília: Thesaurus.
- Brasil (1824). Constituição política do império do Brasil. Rio de Janeiro: 22 de abril.
- Brasil (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília: 5 de outubro.
- Brasil (1998). Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil (2001). Parecer nº 17/2001, de 15 de agosto de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP.
- Bueno, Jose Geraldo Silveira (2011). Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC.
- Gerhardt, Tatiana Engel, & Silveira, Denise Tolfo (2009). Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, Antônio Carlos (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Guerrero, María José León (2012). Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos. In María Ángeles Lou Royo & Natividad López Urquizar (Orgs.), Bases psicopedagógicas da educação especial (pp 31-56). Petrópolis: Vozes.
- Joly, Maria Cristina (2002). A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Oliveira, Anna Augusta Sampaio (2008). Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In Anna Augusta Sampaio Oliveira & Sadao Omote & Claudia Regina Mosca Giroto (Orgs.), *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial* (pp 129-154). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Prieto, Rosângela Gavioli (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Valéria Amorim Arantes (Org.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (pp 31-73). São Paulo: Summus.
- São Paulo (2007). Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: SME/DOT.
- Unesco (2004). *Temario Abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: UNESCO.
- Urquizar, Natividad Lopez (2012). O currículo e as necessidades educativas especiais: as adaptações curriculares individuais. In María Ángeles Lou Royo & Natividad López Urquizar (Orgs.), *Bases psicopedagógicas da educação especial* (pp 57-78). Petrópolis: Vozes.
- Valle, Tânia Gracy Martins & Maia, Ana Cláudia Bortolozzi. (2010) *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Autismo e inclusão: desafios da prática docente

Elizete Santos Balbino, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Amanda Magalhães Barbosa, Jaqueline da Cruz Zacaria, Raulene Gomes da Silva, Lisiane da Silva Oliveira¹⁷⁴

Resumo

A multiplicidade de pesquisas e investigações realizadas em diferentes áreas do conhecimento sobre o autismo e a inclusão escolar demonstra a relevância dessa temática, o quanto precisamos conhecer e justifica a escolha por esse assunto. Através dos estudos realizados, percebemos que a educação para todos, não sinaliza apenas a inserção de todos os alunos com deficiência em sala de aula, mas sim a oferta de um ensino de qualidade voltado para todos os alunos, considerando suas dificuldades como parte da diversidade existente na sala de aula. Ao tratarmos da inclusão da criança com autismo, o planejamento escolar deve ser feito cuidadosamente, pois o autismo é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento que apresenta como aspectos de manifestações: as deficiências qualitativas na interação social, as dificuldades na comunicação, os protótipos de comportamento estereotipados e um repertório limitado de interesses e atividades. Estas características apresentadas dificultam a inserção da criança com autismo na escola regular e requerem do professor observação, reflexão e ação sobre sua prática docente frente ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, esta pesquisa apresenta a seguinte problemática: Quais os desafios da prática docente frente à inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares? Com base nesta problemática, que ora apresentamos, este estudo tem como objetivo investigar os desafios da prática docente ao incluir alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular. Para um melhor entendimento da pesquisa foi desenvolvido um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo, utilizando para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, duas professoras de escolas da rede privada e três da rede pública do município de Arapiraca – Alagoas que têm incluídos em suas salas de aulas alunos com autismo. Como resultado a pesquisa sinaliza que os desafios enfrentados pelos professores na sua prática docente perpassam pela falta de uma formação para compreender o processo de inclusão e, principalmente, a inclusão de alunos com autismo na escola, tendo em vista as peculiaridades que apresentam. Verificamos também a necessidade de um trabalho de parceria entre os docentes e os gestores das escolas e, ainda, podemos destacar que existem outros obstáculos para que a inclusão não aconteça de forma a atender as especificidades das crianças com autismo, são elas: carência de recursos humanos, ausência de materiais pedagógicos, de adaptação curricular e métodos diferenciados de avaliação que possam fazer com que os alunos com autismo aprendam e enfrentem os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Escola. Prática Docente.

Introdução

¹⁷⁴ Uenal

A inclusão é hoje, sem dúvida, uma questão central em todos os ambientes sejam eles educacionais ou não. É um movimento que contempla a participação de todos na escola, em especial daqueles que no decorrer da história sempre foram colocados à margem da sociedade.

Atualmente, falar de inclusão não significa pensar somente na inserção de todos os alunos com deficiência em sala de aula, mas sim na oferta de um ensino de qualidade voltado para todos os alunos, considerando suas dificuldades como parte da diversidade existente na sala de aula. Nesse contexto, está a criança com autismo e todos os desafios que se apresentam quando tratamos do processo de escolarização de um transtorno que ainda, apesar dos diversos estudos realizados, não conhecemos de fato suas causas.

Esse estudo coloca em pauta a inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar a partir dos desafios impostos à prática dos professores. Para isso, apresenta como questão norteadora: Quais os desafios da prática docente frente à inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares? Para dar conta dessa questão, a pesquisa tem como objetivo investigar os desafios da prática docente ao incluir alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular.

A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo, utilizando para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, duas professoras de escolas da rede privada e três da rede pública do município de Arapiraca – Alagoas que têm incluídos em suas salas de aulas alunos com autismo.

Para fundamentar a pesquisa usamos como referencial teórico, dentre outros, os estudos de Bridi; Fortes; Filho (2006); Carvalho (2007); Lago (2007); Péres (2007); Smith (2008); Filho; Cunha (2010) e Praça (2011).

Iniciamos a pesquisa abordando algumas questões teóricas sobre o autismo, como por exemplo, conceito, características, causas e critérios diagnósticos. Em seguida, falamos sobre a inclusão da criança com autismo na contemporaneidade no sentido de oferecer uma visão ampla sobre o que é a inclusão de um modo geral e o processo de inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. Nas discussões e resultados apresentamos a pesquisa de campo realizada com professoras de duas escolas, onde enfatizamos alguns aspectos que envolvem a prática docente frente aos alunos com autismo.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, objetivando enfatizar quais os desafios que o processo de escolarização das crianças com autismo impõe, mas sem deixar de destacar que já ocorreram muitos avanços e que há outros desafios que precisamos enfrentar.

Autismo: algumas questões teóricas

As primeiras definições do termo autismo surgiram das pesquisas de Leo Kanner e Hans Asperger que apresentaram na década de 1940 as primeiras descrições sobre o termo, entretanto, a literatura nos mostra que ambos partiram dos estudos realizados pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. Tanto as pesquisas de Kanner quanto as de Asperger consistiram na observação de crianças e os resultados dessas observações foram publicados e serviram como fonte para as pesquisas que posteriormente foram realizadas.

Nas décadas seguintes, o autismo passou a ser estudado por pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento e geraram uma polissemia de definições, características e causas que por vezes torna-se difícil entender o seu significado. Desse modo, adotaremos para este estudo a terminologia *autismo* para nos referirmos as pessoas que apresentam dificuldades na interação social, dificuldades na comunicação, protótipos de comportamento estereotipados e um repertório limitado de interesses e atividades, por considerar que estas características são comumente apontadas nos estudos realizados.

Assim, para melhor compreendermos o que é o autismo, inicialmente nos deteremos à origem da palavra que segundo Pérez (2007, p.315), deriva da palavra grega AUTÓS que significa “si mesmo” e reflete a característica que para nós é mais evidente das crianças com autismo: seu comportamento centrado em si mesmo. É um transtorno que aparece em geral nos três primeiros anos de vida, é incluído dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e se caracteriza por uma perturbação grave e generalizada de várias áreas do desenvolvimento.

A partir da descrição acerca da origem da palavra e da definição posta, podemos acrescentar outras informações importantes que venham a contribuir para entendermos melhor este tema. Para isso, faremos uso do que nos dizem Filho; Cunha (2010, p.14):

O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. Esse modelo explicativo permitiu que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil, termo que acarretava um estigma para as famílias e para as próprias crianças com autismo. Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes.

Esse conceito dos transtornos qualitativos de funções que envolvem o desenvolvimento humano acima descrito pelos autores foi, portanto, segundo Brasil (2013) introduzido para caracterizar os transtornos mentais da infância que apresentam tanto um início muito precoce quanto uma tendência evolutiva crônica. Os Transtornos do Espectro do Autismo se enquadram bem nessa categoria, uma vez que são condições clínicas de início na primeira infância e com curso crônico. Dessa forma, a síndrome do autismo manifestada pela criança pequena costuma persistir no decorrer da vida, em que pesem as possibilidades de melhora clínica e funcional ao longo do tempo.

Quanto às características do autismo, Pérez (2007, p.316) esclarece que:

[...] As características mais específicas são: falta de reciprocidade social, incapacidade para entender estados emocionais próprios e alheios, inabilidade para compartilhar emoções e experiências com seus iguais, comportamentos desafiantes e pouco autocontrole. Dificuldades relacionadas com a alteração, percepção, memória, incapacidade de elaborar e de dar sentido à informação e às habilidades vinculadas com a solução de problemas.

A ideia de que a causa do autismo estava relacionadas às relações estabelecidas entre os pais, especificamente entre a mãe e a criança foi descartada, tornando-se hoje um mito. Entretanto, Apesar dos inúmeros estudos e pesquisas realizadas sobre o assunto, as causas do autismo ainda são imprecisas. Neste sentido, várias hipóteses surgiram e, provavelmente, outras ainda surgirão quando nos referirmos a origem desse transtorno.

Apesar da ausência de um consenso em torno do que causa o autismo, Pérez (2007) diz que as pesquisas atuais apontam para diferentes causas: genéticas dentre as quais destacam-se a fenilcetonúria¹⁷⁵, a neurofibromatose¹⁷⁶ e a síndrome do X frágil¹⁷⁷; infecciosas que são as causadas pelo vírus da rubéola, pelo citomegalovírus¹⁷⁸ e pelo herpes encefálico¹⁷⁹ e dificuldades no período pré-natal e pós-natal nas quais destacam-se perdas de sangue nos primeiros meses de gravidez, incompatibilidade de RH, hiperglicemia, hipoglicemia, lesões perinatais e infecções nos três primeiros anos de vida.

Já Smith (2008, p.367), em seus estudos sugere que as causas incluem “toxinas ambientais, anomalias gastrointestinais e sintomas do sarampo, caxumba e vacinas de rubéola. Por exemplo, alguns pais acreditam que as vacinas contra o sarampo/caxumba/rubéola causam autismo”.

Quanto ao diagnóstico do autismo, este deve ser feito por psicólogos, psiquiatras ou neurologistas usando-se os critérios adotados por dois documentos distintos: CID-10¹⁸⁰ e DSM-IV¹⁸¹.

Conforme Praça (2011, p. 27-29), de acordo com o CID-10, os critérios de diagnóstico do autismo considera que alguns itens específicos devem ser satisfeitos, são eles: Lesão marcante na interação social recíproca; Marcante lesão na comunicação; Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades e anormalidades de desenvolvimento. Segundo a autora, estes itens são notados nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

Quanto aos critérios utilizados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV para o transtorno autístico, são considerados os seguintes itens: Prejuízos na interação social, modelos de comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados, preocupação persistentes com partes dos objetos; Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com acontecimentos antes dos três anos de idade: interação social, linguagem usada na comunicação social, ou brincadeiras simbólicas ou imaginativas (DSM-IV, 1994, p 70-71 apud SMITH, 2008, p. 359).

Observamos que os dois manuais, o CID 10 e o DSM-IV, descrevem nos seus critérios diagnósticos que a pessoa com autismo apresenta alterações na tríade: interação social, comunicação e comportamento repetitivo e que de acordo com os estudos realizados, essas alterações se manifestam nas crianças nos três primeiros anos de vida.

A inclusão escolar da criança com autismo na contemporaneidade

Atualmente a educação tem assumido um papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990 em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelem a intenção de garantir uma educação para todos. Assim, uma das questões que salta aos olhos, nesse processo é a educação inclusiva que não surgiu ao acaso. Ela é produto histórico de

¹⁷⁵ Doença rara e hereditária na qual a criança tem uma incapacidade orgânica para decompor a fenilalanina; como consequência se produz um aumento de toxinas que podem chegar a danificar o cérebro e produzir, ocasionalmente, o autismo.

¹⁷⁶ É um transtorno que afeta a pele e os nervos, pode conduzir lesão cerebral à criança e, embora seja pouco frequente, pode provocar autismo.

¹⁷⁷ É um transtorno onde a pessoa pode apresentar um espaço irregular no cromossomo X, é a causa mais frequente do autismo.

¹⁷⁸ É um tipo de vírus que pode causar uma infecção do sistema nervoso central, digestivo e da retina.

¹⁷⁹ Infecção cerebral provocada pelo vírus do herpes.

¹⁸⁰ CID 10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (conhecida também como Classificação Internacional de Doenças). Foi aprovada em uma Conferência Internacional convocada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), realizada em Genebra no ano de 1989 e que entrou em vigor em janeiro de 1993 e permanece até hoje.

¹⁸¹ DSM IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais que foi atualizado no ano de 2002 e elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-americana. condições clínicas de início na primeira infância e com curso crônico.

uma época e realidade educacional contemporânea. Uma época que exige que cada um de nós abandone muitos estereótipos e preconceitos tão presentes no nosso dia-a-dia (BALBINO, 2010).

Uma época, como acrescenta Santos; Paulino (2008, p.17), “de transformações cada dia mais fortes, que geram na sociedade sentimentos, sensações e desejos bastante contraditórios e dialéticos [...] devido a perspectiva do sonho de uma sociedade democrática e igualitária.”

Sasaki (2006) expõe que no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. Sasaki (1995), diz, ainda, que isto não ocorre por acaso, é necessário: solidariedade humanística, consciência de cidadania, necessidade de melhoria da qualidade de vida e de desenvolvimento da sociedade, investimento econômico, pressão internacional, cumprimento da legislação, dentre outros.

A inclusão segundo Carvalho (2007, p. 61-62) diz respeito à luta:

- pela universalização da educação, isto é, para que todas as escolas acolham todos os alunos oferecendo-lhes educação de qualidade;
- pela matrícula de alunos com deficiências nas turmas ditas regulares [...];
- por uma rede de ajuda e apoio a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, seus pais e professores;
- para que possamos oferecer aos alunos de altas habilidades/superdotados, as respostas educativas que atendam a seus interesses e necessidades;
- para que as classes especiais não mais sejam criadas ou mantidas [...];
- pela resignificação do papel das classes e das escolas especiais, até então exclusivas e excludentes, levando-as a oferecer as respostas educativas adequadas aos alunos que necessitam de apoio contínuo e permanente [...].

Frente ao exposto, percebemos que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e que o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requerem o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão. Na verdade, falar de inclusão implica falar também dos princípios democráticos que fundamentam e norteiam os sistemas educacionais inclusivos. Estes princípios estão pautados na igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação da família e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação (CARVALHO, 2007).

E quando partimos para a análise do sentido da inclusão, na perspectiva do processo de escolarização, Mantoan (2006, p.20) assevera que:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Assim considerado, o ensino na perspectiva da inclusão é, segundo Stainback e Stainback (1999) uma prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem social, em escolas e salas de aulas, onde toda as necessidades dos alunos são satisfeitas.

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos está pautado e alicerçado quando levamos em consideração princípios que garantam: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais, escolas responsivas e de boa qualidade, o direito de aprendizagem e o direito à participação (CARVALHO, 2007, p.81).

A garantia à educação para as crianças com autismo é antes de tudo um dever de todos que se preocupam em construir uma sociedade onde todos, independente de suas características, possam desenvolver suas competências, pois o acesso das crianças com autismo desde a primeira infância em ambientes menos restritivos contribui para que estas possam superar uma das suas maiores dificuldades que é a interação social.

Por consequência, Filho; Cunha (2010, p.28) afirmam:

Na inclusão escolar a criança com autismo tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social menos imprevisível. [...] Assim, ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela.

Com esse pensamento, para que a educação da criança com autismo na perspectiva da inclusão aconteça, Smith (2008, p.371) esclarece que: “É imperativo que os alunos com autismo vivam interações normativas, programadas e apoiadas com as crianças de desenvolvimento normal. A inclusão, desse modo, oferecelhes modelos de papéis apropriados, nos quais podem observar como os outros se comportam e interagem”.

Em síntese, ao falarmos sobre inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, precisamos ter em mente que este não é apenas um ideal a ser alcançado, mas, também, uma jornada onde todos que estão engajados na educação precisam repensar os seus conceitos e refletir melhor sobre o processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, a política educacional necessita ser, cada vez mais, aperfeiçoada e implementada no sentido de buscar meios efetivos para atender à diversidade do alunado. É preciso ainda que as escolas na perspectiva da inclusão tenham como prioridade a ênfase nas necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, o que implica mudanças de atitudes frente à diferença, aprimoramento da qualificação profissional, renovação total do ensino desenvolvido, novas interações docentes/estudantes e mudança na organização escolar, aí se incluindo currículo e avaliação.

Entretanto, precisamos não perder de vista que o acúmulo e a sistematização de estratégias escolares para a inclusão de pessoas com autismo não podem desconsiderar o que é próprio de cada criança e adolescente. É preciso compreender os fundamentos de cada estratégia para que ela possa ser flexibilizada mediante o conhecimento sobre nosso aluno - quem ele é para além do transtorno que apresenta (FILHO; CUNHA, 2010, p.28).

Métodos

Como essa pesquisa objetiva investigar os desafios da prática docente dos professores ao incluir alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular, examinando alguns aspectos desse processo, fizemos a opção por um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo.

A escolha pela pesquisa qualitativa e descritiva na abordagem da problemática investigada aconteceu porque a pesquisa qualitativa implica na obtenção de dados descritivos, decorrentes do contato do pesquisador com a situação alvo do estudo, havendo uma ênfase maior no processo do que no produto, destacando a perspectiva dos participantes (BAUER; GASKELL, 2002).

Vieira (2009, p. 05-06) destaca que:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados.

Para essa pesquisa que é do tipo qualitativa, selecionamos como estratégia o estudo de caso por ser capaz de retratar, o que André (2005, p.34) chama de situações da vida real e principalmente:

[...] sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

Os participantes da pesquisa foram cinco professoras, duas da rede privada de ensino e três da rede pública da cidade de Arapiraca do estado de Alagoas. Nas tabelas a seguir destacamos algumas características dos professores das duas escolas. Os nomes utilizados são fictícios, com isso preservamos a identidade das participantes.

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA

Professores	Formação Acadêmica	Tempo em exercício na profissão docente
Juliana	Pedagogia	8 anos
Gabriela	Pedagogia	6 meses

Fonte: Entrevista realizada pela autora com as professoras (2013).

TABELA 2 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Professores	Formação Acadêmica	Tempo em exercício na profissão
--------------------	---------------------------	--

Antônia	Pedagogia	20 anos
Gilvania	Pedagogia	25 anos
Bianca	Pedagogia	05 anos

Fonte: Entrevista realizada pela autora com as professoras (2013).

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas. Conforme Vieira (2009), a entrevista é um meio de levantamento de dados, que é feita por um entrevistador, que pode ser o pesquisador principal, ou por grupos de entrevistadores, treinados pelo pesquisador principal ou por toda a equipe. As entrevistas buscam revelar opiniões, atitudes, ideias, juízos.

Na análise dos dados coletados, organizamos as informações utilizando como técnica a audição das entrevistas que foram realizadas com as cinco professoras que têm em suas salas de aulas alunos com autismo. Após sucessivas audições, ficou evidenciado um conjunto de eixos temáticos os quais foram posteriormente destacados na transcrição da entrevista em texto e analisados.

Resultados e Discussões

Os desafios da prática docente diante da inclusão de alunos com autismo na escola regular é o eixo desta pesquisa e a opção de iluminar a reflexão sobre esta temática na perspectiva das professoras que tem alunos com autismo em suas salas de aula revela a necessidade de entendermos a realidade de modo que possamos compreender, por dentro, os desafios que envolvem a prática dos docentes na inclusão escolar de alunos com autismo.

Os dados coletados na pesquisa realizada nas duas escolas do município de Arapiraca – Alagoas, oriundos das entrevistas realizadas com as cinco professoras, serão analisados e discutidos, partindo do objetivo que foi elaborado para esta pesquisa e de acordo com os eixos temáticos, a saber: concepção dos professores sobre inclusão escolar e autismo; dificuldades e desafios dos professores frente à inclusão escolar de alunos com autismo; e, finalizando, a formação docente *versus* escola.

O primeiro eixo trata da concepção dos professores sobre inclusão escolar e autismo e percebemos nas falas de duas professoras, uma da escola privada e a outra da pública, a ideia de que o aluno com autismo deve estudar em escolas especiais e na outra o desconhecimento sobre o tema:

Olha o que eu entendo: acho que crianças como ela não deveria estar em uma escola normal, pelo fato da capacitação dos professores, nós não estamos aptos a trabalhar com crianças especiais [...] São crianças portadoras de algumas deficiências que as impedem de fazer alguns trabalhos, por outro lado são crianças super espertas (JULIANA, 2013).

Na verdade a inclusão tem que ser feita, mas é algo que deve melhorar e é preciso realmente que seja inclusas crianças pra que haja um melhor desenvolvimento pra elas também [...] o autismo é apenas uma deficiência (GABRIELA, 2013).

A inclusão pra mim é uma escola onde todos possam participar e onde o aluno esteja incluso de todas as formas. O autismo é um transtorno onde o aluno apresenta dificuldade na comunicação, na linguagem, na interação com o meio social. [...] (ANTONIA, 2013).

[...] eu ainda não fiz nenhum curso e nenhuma formação pra me informar sobre isso. Estou aprendendo agora, mas pelo que eu estou vendo aqui na escola é um desafio muito grande e a gente vê no dia a dia que o convívio deles com os outros ajuda muito. [...] São crianças [...] que tem dificuldade em se relacionar com o outro, faz coisas muito repetitivas, sempre do mesmo jeito, sentam no mesmo lugar [...] (BIANCA, 2013).

Sobre isso, Martins (2007), coloca que as discussões e dispositivos legais que defendem e garantem a inclusão de pessoas com deficiência em salas de aulas regulares têm o intuito de diminuir o impacto de suas limitações, promover a independência e a autonomia e garantir o acesso igualitário à educação.

Apesar do que o autor relata, constatamos nas falas das entrevistadas ideias que ainda permeiam pelo segregacionismo e a falta de uma formação adequada, quando o assunto é trabalhar com crianças que apresentem comprometimentos em seu desenvolvimento. Contudo, dentro do universo pesquisado, a ideia da inclusão está presente na maioria das professoras entrevistadas. Quanto ao significado do autismo, constatamos também que a maioria demonstra que o entendimento sobre o assunto perpassa pelos conceitos e características discutidas pelos autores no decorrer desta pesquisa. Em seus relatos as professoras destacam dificuldades de interação, de comunicação, de linguagem e a presença de movimentos estereotipados.

O segundo eixo desta pesquisa versa sobre as dificuldades e desafios dos professores frente à inclusão escolar de alunos com autismo e neste item ficou evidente que as dificuldades e/ou desafios é fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever; foi destacada também a adaptação das crianças com autismo no ambiente escolar e, mais uma vez, a falta de uma formação adequada para a prática docente. Vejamos os depoimentos coletados:

[...] ensinar a criança a ler, principalmente porque ela se mostra uma criança esperta e desenrolada. [...] O meu maior desafio é fazer com que a minha aluna com autismo aprenda igual aos outros e eu vejo que ela não consegue, mas não desisto e estou sempre insistindo [...]. (JULIANA, 2013).

A princípio sim, porque quando estudamos não aprendemos totalmente como trabalhar com essas crianças, mas no decorrer do tempo você vai percebendo que não é tão diferente [...] A única diferença é que eles não acompanham como os outros [...] Até hoje o maior desafio foi conseguir deixá-lo aqui na escola, deixar ele na sala de aula [...] porque no início do ano letivo ele chorava, esperneava para ir embora, não queria ficar de jeito nenhum na sala [...] (GABRIELA, 2013).

[...] é um dos transtornos mais difícil de ser trabalhado, mas a gente vai procurando uma maneira de adaptá-lo, de envolvê-lo e aí vai ficando mais fácil o trabalho, no início é mais difícil. Outra dificuldade é a adaptação do próprio aluno, que também depende do grau da deficiência apresentado. [...] Tivemos um aluno aqui que não teve dificuldade de adaptação, mas com outro autista que foi mais difícil [...] o maior desafio é descobrir uma maneira de inserir o aluno e descobrir quais as habilidades que ele têm e o que mais gosta de fazer. O aluno com autismo não fica muito tempo numa atividade, e você tem que aproveitar aquele tempo para conseguir fazer algum trabalho com eles (ANTONIA, 2013).

Tenho muitas dificuldades, pois eu não tenho formação. Estou tentando e fazendo como eu acho que deve ser, buscando informações com outras professoras que também têm alunos autistas e procuro saber delas o que

trabalham com eles e faço pesquisa na internet sobre isso. O maior desafio é fazê-lo progredir no aprendizado (BIANCA, 2013).

As situações descritas pelas professoras revelam que inclusão de uma criança com autismo requer do professor um aparato teórico que ofereça a estes condições de exercer uma prática docente que aponte possibilidades de superação dos desafios inerentes a sua atuação com alunos com autismo. Para isso, é preciso garantir espaços de discussões e estudos coletivos que tenham como objetivo o atendimento das necessidades de cada aluno incluído na escola.

Com base nesse pensamento e no que as entrevistadas relataram sobre suas dificuldades e desafios diários, trazemos as contribuições de Bridi; Fortes; Filho (2006, p. 68):

Reconhecer a diversidade existente nos espaços escolares é fazer desta um meio de transformação, de busca da valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito, nesse sentido a complexidade de incluir, com sucesso, um jovem com autismo no ensino regular exige o ato cauteloso de identificar as “sutilezas de suas aprendizagens” ao longo do caminho escolar. A presença do aluno é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, incertezas que nos instigam a buscar novos meios de ensinar e aprender com ele. As aprendizagens são lentas, mas extremamente significantes. Conhecer suas limitações nas áreas específicas do conhecimento está sendo importante, no sentido de dar prioridade às suas potencialidades, estabelecendo objetivos e metodologias mais flexíveis, partindo dos interesses que demonstra e dos recursos disponíveis articulando-os aos conteúdos curriculares.

Nessa mesma linha de pensamento e corroborando com os autores citados anteriormente, Lago (2007) afirma que o professor, de forma geral, tem enfrentado desafios decorrentes das mudanças cada vez mais rápidas operadas pela sociedade atual, para as quais não se acredita preparado. Com essas mudanças vêm a necessidade dos professores acolherem em suas salas de aula as crianças com deficiência. Para a autora e vários outros pesquisadores do assunto, a discussão gira em torno da necessidade de reflexão a partir da prática, sem a qual nenhuma teoria estará apta a auxiliar o professor em sua ação pedagógica.

O último eixo fala da formação docente *versus* escola, neste ponto abordamos qual a formação de cada professora que participou desta pesquisa e indagamos o que a escola onde elas trabalham faz para ajudá-las na busca de uma melhor qualificação para lidar com os alunos com autismo. Com essa perspectiva, os relatos foram os seguintes:

Nunca participei de cursos sobre autismo. A escola pode nos ajudar oferecendo capacitação e nos dando oportunidade de participar de cursos (JULIANA, 2013).

Nunca participei de um curso de formação sobre autismo, vou começar a participar agora. A escola disponibiliza materiais necessários para o nosso trabalho (GABRIELA, 2013).

Já participei de poucos cursos, acho que uns dois ou três. [...] O município oferece formação, a secretaria de educação sempre que oferece formação não só do autismo, mas sobre todas as deficiências, sobre inclusão eu sempre participo, nunca perdi (GILVANIA).

[...] a escola ela procura envolver os alunos de todas as formas, procura incluir, pois incluir não é integrar. A inclusão só acontece quando todos da escola se envolvem, do porteiro ao gestor e estamos tentando fazer com que todos participem para que a escola seja inclusiva. A escola tem que mudar a sua prática e é isso que estamos tentando (ANTONIA, 2013).

Nunca participei, mas no mês que vem vou participar de uma formação sobre o autismo. Quanto a escola, precisa investir na formação mesmo (BIANCA, 2013).

A necessidade de uma formação específica para trabalhar com as crianças com autismo é uma queixa recorrente na fala das professoras que participaram desta pesquisa; isso acontece pela complexidade da prática educativa, como também pela preocupação da maioria das entrevistadas em incluir e respeitar as diferenças.

Nesse sentido, Becker (1993, *apud* LAGO, 2007, p.59) sugere um caminho didático para a formação de professores, opondo-se ao currículo tradicional. Propõe que se reflita, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito, para somente, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras. Dados revelados a partir dos resultados de suas pesquisas demonstram que no plano conceitual há um predomínio de respostas empiristas, entretanto no plano da ação observam-se ensaios construtivistas. Tais respostas indicam as diferenças entre o plano da ação e o plano conceitual.

Conclusão

Ao finalizarmos esta pesquisa, podemos concluir que cada vez mais as escolas e, conseqüentemente, seus professores estão incluindo alunos com autismo e isso significa repensar o fazer pedagógico e as posturas de todos os envolvidos na educação escolar para que estes alunos aprendam e enfrentem os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos colhidos na etapa qualitativa deste estudo, ajudaram-nos a compreender que o maior desafio enfrentado pelas professoras na sua prática docente perpassa pela falta de uma formação para compreender o processo de inclusão e, principalmente, a inclusão de alunos com autismo na escola, tendo em vista as peculiaridades que estes alunos apresentam.

Face ao que foi exposto até aqui, podemos afirmar que a formação dos professores para o ensino inclusivo é um elemento fundamental na concretização da inclusão escolar e que outros elementos como: ausência de materiais pedagógicos, adaptação curricular e métodos diferenciados de avaliação vem a reboque de uma política maior, ou melhor, da implementação das políticas já existentes que deem respostas satisfatórias para essa demanda tão presente em nossas escolas. Apesar disso, não devemos deixar de considerar os esforços, a preocupação e a iniciativa das mesmas em buscar meios que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e enfatizar que a inclusão não é um modismo, é antes de tudo um processo necessário tanto para o aluno que tem deficiência, como também para todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e se preocupam em entender e acolher as diferenças presentes no contexto atual das escolas e da sociedade.

Referências bibliográficas

André, Maria Elisa (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber livro.

Balbino, Elizete Santos (2010). *A inclusão de uma aluna com deficiência visual na universidade estadual de alagoas: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade

Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Maceió, Brasil

Bauer, Martin & Gaskell, George (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil (2013). *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo*. Brasília: Ministério da Saúde.

Bridi, Fabiane Romano de Souza & Fortes, Caroline Corrêa & Filho, César Augusto Bridii (2006); Fortes, Filho (2006). Educação e autismo: As sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In Roth, Berenice Weissheimer (Org.), *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (pp.63-74). Brasília: Ministério da Educação.

Carvalho, Rosita Edler (2007). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FILHO, José Ferreira Belisário & CUNHA, Patrícia (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação.

LAGO, Mara (2007). *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil. em Abril 20, 2013 de <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mara%20Lago%202007.pdf>.

Mantoan, Maria Teresa (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer?* São Paulo: Moderna.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos (2007). Identidade, diversidade e inclusão. In Pizzi, Laura Cristina; Fumes, Neiza De Lourdes Frederico (Orgs.), *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude* (pp. 199-211). Maceió: Edufal.

Pérez, Maria Isabel (2007). Conceito e breve resenha histórica do autismo. In Puyuelo, Miguel & Rondal, Jean-Adolphe (Orgs.), *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Tradução Antonio Feltrin (pp. 315-330). Porto Alegre: Artmed.

Praça, Élide Tamara Prata de Oliveira (2011). *Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora . Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, Brasil. Retirado em Abril 20, 2013 de www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-E-lida.pdf.

Santos, Monica Pereira dos & Paulino, Marcos Moreira (2008). *Inclusão em Educação. Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Sasaki, Romeu Kazumi (1995). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
_____. (2006). *Por que a sociedade deve interessar-se pela inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas sociais?* Rio de Janeiro: WVA.

Smith, Deborah Deutsch (2008). *Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão*. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed.

Stainback, Susan & Stainback, Willian (1999). Inclusão – Um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vieira, Sonia (2009). Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas.

Direito à diferença no ofício de professor e de aluno

Ana Maria Costa e Silva¹⁸²

Resumo:

Esta comunicação incide, talvez, num dos aspetos mais emblemáticos e complexos na sociedade atual e como tal também com repercussões na escola. Não porque seja um fenómeno novo, mas porque emerge com características diferentes e também porque se lhe atribui uma maior importância pelas consequências com que se tem vindo a manifestar: assunção manifesta da diferença, quer na apresentação física e visual dos diversos sujeitos, quer nos seus comportamentos (indiferença, desrespeito por regras estabelecidas, apreensão, medo, agressividade, violência...).

A diferença, sendo em si mesma uma característica da natureza em geral, entre ela a natureza humana, característica sublime e importante para a subsistência e a construção de um pensamento e uma ação substantivos, assume por vezes, níveis com os quais é evidente a dificuldade e/ou impossibilidade de interação positiva e construtiva.

A Escola tem sido um dos contextos, por excelência, onde estes efeitos se têm vindo a produzir sem que, com frequência, se consigam os meios adequados à sua equilibrada resolução: por falta de recursos vários que podem ir dos mais estritamente materiais (como condições físicas, de equipamento adequado, de meios materiais...) a outros recursos, como os humanos (formação adequada; motivação; receptividade e interesse pela diferença; perceção dos conflitos como uma circunstância positiva e potencialmente formadora; envolvimento de diferentes intervenientes e profissionais na construção positiva da diferença na escola, etc...) e, também, o currículo no qual se incluem os conteúdos, metodologias, intervenientes, recursos, avaliação, entre outros elementos.

Neste texto abordaremos a temática da diferença, incidindo justamente nas potencialidades da diversidade e do(s) conflito(s) na formação e na aprendizagem, nomeadamente em contexto escolar formal, tomando como referência trabalhos por nós desenvolvidos tanto no âmbito da formação ao nível do Ensino Superior Universitário, como no da investigação, nos quais damos particular evidência ao domínio da Mediação Escolar, como uma potencialidade a ser considerada nos contextos antes referidos.

Assim, propomos uma apresentação que para além de identificar aspetos teórico-epistemológicos sobre a diversidade e o conflito, suas manifestações e eventuais consequências, procura desenvolver um enquadramento e um debate mais amplo, de natureza predominantemente praxeológica, em que a comunicação e a interação dos diversos intervenientes em situações concretas dos contextos escolares, podem constituir uma metodologia adequada para poderem comunicar de forma construtiva e formadora.

Palavras-chave: Diversidade, Formação, Aprendizagem, Comunicação, Escola

Introdução

¹⁸² Instituto de Educação, CICS - Universidade do Minho, anasilva@ie.uminho.pt

O “diferente” é o resultado da coexistência de identidades que se chamam à atenção reciprocamente.

(Pugliese, 1999: 126)

As transformações sociais, económicas, políticas e culturais ocorridas no final do século passado e, sobretudo, na última década, são evidentes. São transformações que se manifestam na sociedade em geral e na escola, nomeadamente na escola pública. A crise económica mundial tem tido consequências sociais manifestas, acentuando as diferenças a nível social, cultural e educacional, o que as políticas neoliberais assumem e justificam com a necessidade de garantir a competitividade necessária à continuidade dos estados e à afirmação dos indivíduos. Podemos, simultaneamente, constatar que “as organizações sociais e comunitárias de orientação progressista têm sido objeto, nas últimas décadas, de tantos ataques que acabaram completamente debilitadas, ao passo que as pessoas que costumam preocupar-se com as dimensões do público se converteram em suspeitas” (Santomé, 2013: 71).

O processo de democratização progressiva do século passado, com especial visibilidade na escola e na educação, encontra-se suspenso, sendo a atualidade atravessada por um misto de conservadorismo, neoliberalismo e anomia social “em que a transformação – para alguns, perda – dos valores que tradicionalmente orientaram a vida social, se agrava pela ausência, no horizonte das comunidades e das organizações sociais, de valores alternativos” (Zabatel, 1999: 142-143). A coexistência, tanto a nível coletivo, como individual, entre o novo, ainda difuso, e o velho conhecido (*idem*), tem produzido uma crescente instabilidade e desorientação com especial impacto nos indivíduos, nas organizações e na sociedade.

A par desta instabilidade, ideias como democracia e cidadania também sofrem alterações e metamorfoses não sendo clara a sua forma final. Face a uma realidade contraditória e complexa os atores sociais, nomeadamente aqueles próximos à escola (gestores, professores, alunos e famílias), manifestam a perplexidade que atravessa o quotidiano da vida escolar.

Esta realidade apresenta vários dilemas e alguns desafios. A escola, as escolas e o fim último que visam cumprir – o da educação das novas gerações – constituem uma instância de socialização fundamental, que ganha uma importância crescente ao mesmo tempo que a família – outra instância de socialização essencial – hoje em crise, transfere e deposita na escola funções acrescidas e cada vez mais complexas. Integrar novas e múltiplas funções, responder às complexidades crescentes que decorrem das transformações em curso e enfrentar o mandato da qualidade do ensino e do sucesso educativo são, inequivocamente, circunstâncias que colocam os diversos intervenientes dos contextos escolares face a desafios incomensuráveis e difíceis de conciliar.

A tensão entre os mandatos explícitos e prescritos ou implícitos, as necessidades dos diversos intervenientes e as capacidades de resposta é enorme e, por isso, a dificuldade em integrar e, sobretudo, atender às diferenças que se cruzam no dia a dia do contexto escolar. Esta tensão, compreensível no puzzle atual, evidencia-se numa certa resistência – ao novo, ao imprevisível, à diversidade – acentuando a falta de confiança, de diálogo e de reconhecimento entre os diversos intervenientes e debilitando a identidade dos indivíduos, dos grupos e das instituições escolares.

Diferenças e diversidade na Escola

Conforme antecipamos na introdução deste texto, o panorama atual é de instabilidade e de ruturas – epistemológicas, de representações e de valores – às quais se unem dois aspetos de sinal negativo: a instituição da desconfiança, que põe em causa o vínculo com o outro, e a conflitualidade (Zabatel, 2005).

Este cenário é propício, não apenas à manifestação das diferenças, mas sobretudo à dificuldade em lidar com elas, acabando por acentuar-se o pensamento binário que tem caracterizado a sociedade e a cultura. Este pensamento binário acentua-se, precisamente, com a resistência e a desconfiança que dificultam a abertura ao outro e ao seu reconhecimento, expressando-se na oposição entre o eu e o tu, o nós e o eles.

Nas escolas, este sentimento de oposição é marcado, por um lado, pelas representações dos papéis entre eu – professor – e tu – aluno; ou entre nós – alunos – e eles – professores; ou ainda, nós – professores – e eles – famílias – ou, nós – professores – e eles – direção da escola. Por outro lado, as questões culturais e de valores presentes no interior de cada grupo social, são também motivo de oposição: ‘eles’ não são como ‘nós’ (Apple, 1999). Este sentimento de oposição face à diferença, é ainda intensificado nas escolas, tanto pelo currículo nacional, pelos manuais escolares e pelo regulamento da escola, como pela incerteza e insegurança com que os diferentes intervenientes se defrontam. A instabilidade gera desconfiança e contribui para a dificuldade em reconhecer o outro e ser reconhecido.

Como sabemos, as diferenças são inerentes ao ser humano: diferenças de género, de cultura, de valores, de interesses. Estas diferenças evidenciam-se e rivalizam, muitas vezes, pelas oposições binárias que caracterizam os nossos pensamentos e comportamentos e que se devem “mais a um modo de pensamento que obriga a optar, do que ao resultado de uma opinião informada” (Pugliese, 1999: 131). Também o medo pelo desconhecido, ou “o ‘pânico’ gerado pela queda dos padrões, pelos abandonos escolares e pela iliteracia; o medo da violência nas escolas; a preocupação com a destruição dos valores familiares e da religiosidade” (Apple, 1999: 32), contribuem para a desconfiança e retraimento, acabando por exarceber as distâncias entre uns e outros, fazendo eclodir as divergências, os conflitos, a indisciplina e a violência nas escolas.

Neste panorama, “o desafio que temos é ensinar modos de pensar ou modos de resolução que favoreçam o reconhecimento das diferenças” (Pugliese, 1999: 131) pois, como salienta a mesma autora, “muitos dos conflitos ou disputas, constroem-se pela ausência de reconhecimentos mútuos e pela incapacidade de estabelecer uma dependência saudável” (*idem*: 133).

Podemos perceber algumas das razões que contribuem ou, por vezes, acentuam as diferenças e as divergências nos contextos escolares, entre elas as questões culturais e educativas que ao longo dos tempos contribuíram para um pensamento binário, que acentua a oposição. A par desta componente cultural, podemos hoje perceber um aumento das diferenças, algumas delas decorrentes de fenómenos que transcendem, e muito, os contextos escolares, sejam eles de natureza social, económica, cultural ou étnica. Mas também sabemos que o desenvolvimento do espírito crítico é uma meta e um compromisso da educação para o século XXI, sublinhado em múltiplos documentos e normativos educacionais e com frequência integrado nos objetivos dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas. Ora, este compromisso exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, uma filosofia incompatível com metodologias autoritárias e com um modelo de estudante passivo e obediente. Naussbaum (2009) ressalta três valores essenciais que deverão estar presentes nas sociedades democráticas, globalizadas e multiculturais que promovam a cidadania: i) o desenvolvimento da capacidade de auto-crítica e do

pensamento crítico sobre as próprias tradições e costumes; ii) a capacidade para se ver a si mesmo como membro de um Estado e de um mundo heterogéneo; iii) a capacidade de pensar colocando-se no lugar das outras pessoas.

Práticas sociais e educativas como a negociação e a mediação favorecem a transformação de um pensamento orientado para a oposição, potenciam o pensamento crítico e permitem inaugurar outros modos de interação cuja lógica se articula numa base do reconhecimento das diferenças e das identidades. Estas práticas contribuem para a substituição das lógicas de oposição pelas de integração, valorizando a diferença, trabalhando a autonomia e a dependência, descobrindo a diversidade e potenciando o reconhecimento mútuo.

Os conflitos como oportunidade de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento

As diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objetivos que nos caracterizam e a natureza das interações sociais tornam inevitável a emergência de perspetivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos que podem manifestar-se em comportamentos desajustados socialmente e em experiências difíceis e complexas a nível pessoal. Por outro lado, podemos perceber quanto estamos inseridos num mundo de progressiva complexidade e de mudanças que tem acentuado a ambiguidade e o caos (Schnitman & Schintman, 2005).

A situação vivida nos últimos anos a nível dos diferentes países, comunidades, organizações, famílias e indivíduos, tem contribuído para a fragilização da comunicação e das interações pessoais e sociais, e para a predominância e frequência das divergências e conflitos.

Embora os indivíduos, os grupos e as instituições tendam a manter uma relação negativa com o(s) conflito(s), pautada pela ocultação, pelo medo e pela fuga, procurando evitar, negar ou esconder os problemas (Silva, 2010), devemos salientar que o conflito desempenha um papel relevante, constituindo um elemento das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, que são inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e das instituições (Carita, 2005). A relação negativa com o(s) conflito(s), tanto a nível individual como no interior dos grupos e mesmo das organizações decorre, em grande medida, de características culturais, muitas vezes intensificadas com a educação, ao procurar ocultar a existência do conflito, reprimi-lo, ou mesmo, sancioná-lo.

Vários especialistas defendem a intervenção educativa no campo da gestão e transformação dos conflitos, reconhecendo o seu potencial positivo nas relações interpessoais, dos grupos e das instituições. Assim, em lugar da evasão ou negação, os conflitos deverão ser encarados como uma oportunidade de transformação e de desenvolvimento individual e social.

Como salientam Schnitman e Schnitman (2005: 46), “o nosso futuro e a qualidade da nossa vida dependem da possibilidade de promover um diálogo responsável e de desenvolver metodologias que trabalhem na diferença, sem suprimir o conflito, enriquecendo-se com a diversidade de perspetivas”. Os contextos educativos são contextos de excelência para trabalhar as diferenças e os conflitos numa perspetiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social, com um forte pendor educacional e formador. Para tal, devemos ter em conta diversas perspetivas e abordagens dos conflitos às quais se encontram associadas modos diversos de os percecionar e de lidar com eles.

Salientamos três abordagens dos conflitos: tecnocrática-positivista; hermenêutica-interpretativa; e crítica.

A perspectiva tecnocrática encara os conflitos e a sua manifestação como necessariamente negativa e disfuncional. Esta perspectiva leva os indivíduos e, fundamentalmente, as organizações a adotarem estratégias de evitamento e/ou de ocultação. É, com frequência, a perspectiva adotada nas instituições escolares ao programarem e gerirem as atividades de forma a evitarem a sua ocorrência o que é conseguido com uma forte mobilização de estratégias de controlo e margens mínimas de liberdade deixadas aos diferentes intervenientes. Quando os conflitos ocorrem, tendem a ocultá-los ou reprimi-los (Silva, 2010). Privilegia-se a eficácia da organização, medida pelo nível de consenso e pela capacidade de evitar conflitos. No caso da organização escolar, procura-se que esta e as políticas educativas que lhe estão afetas sejam interiorizadas de forma consensual de modo a afastar qualquer divergência ou conflito. A imagem de consenso surge “como um instituinte regulador das diferenças (...) e tende a reproduzir-se em conformismo que assegure a vigência das normas para ocultar discrepâncias e conflitos” (Silva, 2007: 222). Procura-se, deste modo, silenciar as diferenças e as autorias dos diversos atores, que podem originar divergências e incompatibilidades, através de um quadro de regras e prescrições fundamentando-as na eficácia e no bom funcionamento da organização (Silva, 2010). São, neste caso, reduzidos os níveis de participação e democracia, sendo praticamente inviável a abordagem, resolução ou transformação dos conflitos pois, como refere Bobbio (1991: 14), “sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos”.

A perspectiva hermenêutica busca a compreensão, a interpretação e o significado das situações a partir das suas singularidades, que são irrepetíveis e condicionadas pela interpretação particular de cada membro da organização. Incide, fundamentalmente, nas motivações e necessidades individuais e o conflito é considerado como indispensável e necessário para estimular a criatividade (Robins, 1987) individual e de grupo. É a perceção individual do conflito que determina a sua presença, pelo que para que exista é necessário que alguém se aperceba dele (*idem*). Esta perspectiva privilegia o restabelecimento das interações e das relações humanas, melhorando-as através da comunicação, do diálogo e da narratividade. Contudo, ao não considerar as condições sociais reduz o campo de abordagem dos conflitos e as possibilidades da sua resolução e transformação. Esta perspectiva, embora trabalhe os conflitos de forma positiva, não o aborda numa dimensão contextual abrangente, o que traz limitações à sua interpretação e transformação.

A abordagem crítica assume o conflito como algo natural e necessário à mudança, ao progresso e à transformação social. É uma abordagem que as teorias críticas da educação defendem (Apple, 1987, 1999; Escudero, 1994; Sacristán, 1995; Santomé, 2013), encarando os conflitos de forma positiva e os processos colaborativos e democráticos como as estratégias fundamentais para os abordar. De acordo com Jares (2002: 71), esta abordagem “favorece o encarar de determinados conflitos numa perspectiva democrática e não violenta, o que se pode chamar a utilização didática do conflito, que implica o questionar do próprio funcionamento da instituição escolar e, por esse meio, a correlação de forças que nela existem”. São, por isso, valorizadas as estratégias de negociação e cooperação que visam dar conta e integrar as singularidades e as diferenças dos atores, capacitando-os para a cooperação solidária, para a participação ativa e para o exercício da cidadania (Silva, 2010). É uma perspectiva que se inscreve “na escuta, subjetivação e valorização das diferenças, componentes imprescindíveis para a compreensão das práticas e a (re)construção das identidades” (Silva, 2007: 222-223).

Para além das diferentes abordagens do conflito é importante considerarmos, pelo menos, mais duas dimensões: uma que se prende com a *natureza* e outra com a *estrutura* do conflito. No que respeita à natureza do conflito ele tem um caráter dinâmico e dialético, cujo itinerário assume variações de intensidade. O conflito não é uma manifestação estática; tendo subjacente estruturas e condutas vai assumindo variações que decorrem destas dimensões, também elas por natureza variáveis. Em relação à estrutura, importa reconhecer quatro elementos essenciais para a sua compreensão a abordagem: as *causas* que o provocaram; os *protagonistas* que intervêm; o *processo* e a forma como os protagonistas encaram o conflito; o *contexto* em que se produz (Jares, 2002).

O conhecimento destas diferentes dimensões da teoria do conflito é essencial para uma abordagem, compreensão e possível transformação dos conflitos, nomeadamente para trabalhar a comunicação e as práticas discursivas e simbólicas de modo a promover diálogos transformadores. O empreendimento de práticas comunicativas, nomeadamente nos contextos escolares, será fundamental para promover o reconhecimento dos recursos existentes, a identificação de novos modos de integração das diferenças e formas alternativas de ver a realidade o que contribuirá para a transformação dos modos de perceber e lidar com os conflitos.

Uma abordagem crítica e criativa das diferenças e dos diferendos, contribuirá para mudar o foco da análise e da busca de alternativas, no sentido: “1. da resolução de problemas, para o reconhecimento do que funciona bem; 2. do conflito, para os recursos e expectativas como fonte de novas oportunidades para a mudança; 3. da situação problemática no presente, para a capacidade de construir o presente a partir do futuro projetado e/ou desejado” (Schnitman & Schnitman, 2005: 49).

Os programas de facilitação e promoção de habilidades sociais e comunicacionais e de mediação em contexto escolar têm evidenciado contributos importantes ao nível da educação para a cidadania, para o diálogo e para a coesão e responsabilidade social. Estes programas, implementados em diferentes países (Johnson & Johnson, 1994, 1999; Alzate, 1999; Bonafé-Shmitt, 2004; Torrego, 2000; Jares, 2002; Amado & Freire, 2002; Carita, 2005) desde os anos 80 do século passado, começaram em Portugal a ter uma implementação progressiva a partir de meados dos anos 90, e ainda bastante reduzida na atualidade. Embora com uma implementação muito moderada, nomeadamente em Portugal, podemos perceber como os programas de mediação e de educação para a cidadania são importantes nas escolas, para a assunção de comunidades educativas críticas, responsáveis e solidárias, onde os diferentes intervenientes – alunos, professores, encarregados de educação, gestores – se sintam verdadeiramente reconhecidos, valorizados e participantes num projeto comum.

Contributos para lidar com as diferenças e abordar os conflitos nos contextos escolares

Várias experiências no âmbito da resolução de conflitos e da educação para a paz nas escolas, têm evidenciado potencialidades e resultados educacionais importantes: ao nível preventivo da indisciplina e da violência através da promoção de interações inexistentes ou fragilizadas entre os atores e os micro-espacos da comunidade educativa e a nível resolutivo em situações de conflito.

Os programas de mediação e/ou da facilitação da comunicação promovem a compreensão do conflito e visam capacitar os intervenientes na comunidade escolar de habilidades para usar a comunicação e as

destrezas de gestão e solução de problemas de forma construtiva e cooperativa. Valorizam o desenvolvimento de habilidades e competências que potenciem a cooperação, a comunicação, o apreço pela diversidade, a expressão positiva das emoções e a resolução de conflitos.

Os programas de mediação e de habilitação de competências pessoais e sociais na escola inscrevem-se numa estratégia formadora e preventiva; têm como objetivo o desenvolvimento positivo das crianças e jovens tendo em vista potenciar as relações interpessoais e a prevenção da violência (Alzate, 1999).

De salientar, a este respeito, o que a Comissão de Violência e Juventude da American Psychological Association (APA) (1993) recomenda para trabalhar o tema da violência juvenil:

1. Intervenções na primeira infância dirigidas aos pais;
2. Intervenções centradas na escola para que esta possa oferecer um contexto saudável, através de programas efetivos de prevenção da violência;
3. Incrementar a consciência da diversidade cultural e o compromisso dos membros da comunidade na planificação, implementação e avaliação das intervenções;
4. Programas educativos para reduzir os preconceitos e a hostilidade, que são fatores que levam a comportamentos de ódio e à violência.

Estas recomendações fundamentam-se nas conclusões retiradas do estudo efetuado por esta Comissão, a partir da investigação psicológica sobre a violência, e sustentam que esta não é um acontecimento aleatório, incontrolável ou inevitável. Esta conclusão, permite-lhes também antecipar que se pode intervir na vida dos jovens para reduzir e prevenir a sua implicação na violência, nomeadamente através da educação no âmbito da resolução de conflitos.

Os primeiros programas de mediação nas escolas, concretamente nos Estados Unidos, procuraram replicar programas desenvolvidos no contexto comunitário, nomeadamente o caso da *Community Boards of San Francisco*, os quais capacitavam os membros da comunidade na resolução de conflitos através da formação. Esta transferência do âmbito comunitário para a escola foi efetuada com base em vários pressupostos, nomeadamente: i) o conflito faz parte da vida e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal por parte dos estudantes; ii) uma vez que o conflito é inevitável, a aprendizagem de habilidades para os resolver é tão educativa como essencial para o seu êxito a longo prazo e tão importante como a aprendizagem da geometria, da matemática ou da história; iii) frequentemente os estudantes podem resolver os seus conflitos com a ajuda de outros estudantes, de forma tão adequada como com a ajuda de adultos; iv) proporcionar aos estudantes em disputa um trabalho sobre as causas do conflito que em algum momento enfrentam, de forma colaborativa, é um método mais efetivo para prevenir futuros conflitos e desenvolver a sua responsabilidade, do que a administração de castigos (Alzate, 1999).

A partir destes pressupostos e dos diferentes programas de resolução de conflitos nas escolas que foram sendo implementados em diferentes países poderemos identificar quatro enfoques principais: enfoque curricular, programas de mediação, aula pacífica e escola pacífica, coexistindo por vezes vários enfoques. O enfoque curricular pressupõe que os programas curriculares integrem metas, objetivos e atividades com vista a produzir mudanças no conhecimento, nas atitudes e comportamentos dos estudantes com vista à compreensão do conflito, à aquisição de habilidades para usar a comunicação e as destrezas de solução de

problemas de uma forma construtiva. Neste sentido, os programas deverão incluir conteúdos e atividades que permitam o conhecimento, análise e compreensão dos conflitos e a aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal. Os programas de mediação oferecem serviços de mediação para resolver disputas existentes entre estudantes, ou entre outros intervenientes da comunidade escolar, serviços oferecidos por estudantes ou adultos capacitados e formados para tal. A aula pacífica privilegia uma metodologia de aula global que integra a resolução de conflitos no currículo, ao nível dos conteúdos e das estratégias, nomeadamente das estratégias cooperativas. Finalmente, o enfoque na escola pacífica, integra a resolução de conflitos no funcionamento geral da escola incluindo ambientes de aprendizagem cooperativos, ensino e prática de habilidades e processos para resolver conflitos, sistemas de gestão das aulas e da escola não coercivos, integração dos conceitos e habilidades de resolução de conflitos no currículo académico (Alzate, 1999).

Também nós, com base em trabalhos desenvolvidos junto de algumas escolas e em experiências diversas levadas a cabo em Portugal e noutros países, temos vindo a defender a sustentar a importância de Programas de Mediação nas Escolas que tomem em consideração três condições: 1) uma perspetiva abrangente e integrada de prevenção; uma perspetiva participada e uma perspetiva temporal alargada (Silva, 2010, 2011).

Ao considerarmos estas condições, temos como pressupostos que a mediação se constitui como uma ação múltipla, com potencialidades (trans)formadoras, cujo objetivo é formar para a responsabilidade e cooperação, a partir da elevação da auto-estima, da autonomia e da responsabilidade. Esta formação não se pode reduzir a uma estrita intervenção curativa, de reposição da ordem ou restabelecimento da comunicação, mas deve assentar na finalidade de uma educação para os valores ou, como define Charney (1993), num currículo para a literacia ética, através do qual se ensine e se aprenda a dar e a receber atenção e a cuidar e cooperar com os outros. A escola, na sua função educativa, deve assumir, para além da transmissão cultural do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais para a participação responsável e crítica dos novos cidadãos. Esta condição assume a relevância da intervenção educativa na formação para os valores e para as atitudes, com ênfase na aprendizagem cooperativa, em que se valoriza o aprender a ser e a viver em comum de forma responsável. Assume, igualmente, uma perspetiva integrada de prevenção: prevenção primária; prevenção secundária; prevenção terciária (Amado & Freire, 2002: 5). Estes três níveis de prevenção contribuem para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e da qualidade de vida e do bem-estar social das escolas em geral. Assim, o programa de mediação deve constituir-se como parte integrante dos Projetos, Educativo e Curricular, da Escola.

A nível da prevenção primária, identificamos três âmbitos importantes a considerar:

- i) o dos conteúdos curriculares, que deverão integrar a formação em valores numa perspetiva abrangente e crítica, clarificadora para decisões mais fundamentadas e autónomas;
- ii) o das estratégias de aprendizagem, com ênfase na perspetiva educativa centrada no desenvolvimento de competências de comunicação e interação, como saber ouvir o outro, saber cooperar com o outro, saber aceitar as opiniões diferentes da sua, e nas oportunidades de participação tanto na sala de aula, como na vida escolar em geral;

- iii) o da participação coletiva e cooperante na vida da escola dos diferentes agentes educativos, com ênfase para o envolvimento dos encarregados de educação e dos professores, de modo a serem também eles referências de cooperação e participação efetiva para os seus educandos. Neste âmbito, sublinhamos a importância da participação ativa na elaboração dos regulamentos, nas assembleias de turma e de escola e nas associações de pais.

A nível da prevenção secundária, propomos programas de formação específicos e mais centrados na aprendizagem de competências de mediação, dirigidos a diferentes públicos que voluntariamente o queiram frequentar, integrado em atividades curriculares e/ou extracurriculares e que podem ser dirigidos a alunos, professores, encarregados de educação e outros profissionais. Trata-se de uma formação que visa a aprendizagem de competências específicas, como: saber reconhecer a existência de conflito; a escuta ativa; a imparcialidade; a identificação e distinção de interesses e necessidades; a empatia; saber acolher as emoções e os sentimentos dos outros; explorar interesses pessoais e dos outros; aprender a lidar com os conflitos difíceis (Deutsch, 1990; Carita, 2005). Esta formação visa o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos adequados a uma postura cooperativa que, para além da aprendizagem adquirida pelos próprios, visa favorecer e potenciar a intervenção destes como mediadores informais no contexto escolar.

A prevenção terciária contempla a intervenção específica em casos persistentes (Amado & Freire, 2002). Ainda que os dois níveis anteriores de prevenção visem antecipar estratégias que evitem o aparecimento destas situações, elas acabam por emergir como consequência de fatores diversos, internos e externos à escola, perturbando o clima social da escola e a aprendizagem dos alunos.

Frente a situações de indisciplina persistente têm sido privilegiadas estratégias disciplinadoras e punitivas nas escolas, assentes numa relação competitiva de ganhar-perder. Sabemos, também, que os resultados desta estratégia são muito frequentemente temporários e, por vezes, são fortes atratores para o absentismo e abandono escolar.

A mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos é uma metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegia a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras. Por outro lado, tem como objetivo abordar o conflito numa perspetiva positiva e formadora fomentando a auto-estima, o empowerment e a responsabilidade social, favorecendo o que Brendtro e Long (1995) denominam dos quatro A's, ou seja: *Attachement*, desenvolvimento de relações sociais positivas; *Achivement*, criar expectativas positivas; *Authonomy*, exigência de responsabilidade; *Altruism*, potenciar a interajuda e a autoconfiança.

Esta intervenção, habitualmente integrada no gabinete de mediação criado em algumas escolas, deve contar com a presença de um mediador com formação específica e especializada em mediação. Como referimos anteriormente, sendo uma estratégia fundamental no âmbito dos programas de mediação em contextos educativos, pensamos não dever ser exclusiva, pelo que deve ser considerada em articulação com os diferentes níveis de prevenção, numa perspetiva integrada e abrangente.

Na Figura 1 apresentamos, de forma esquemática, os diferentes níveis de prevenção, antes descritos, de um Programa de Educação para a Cidadania e para a Paz nas Escolas que tem como meta maximizar a aprendizagem, evitar a violência, lidar com os conflitos de forma positiva e potenciar comunidades escolares

harmoniosas. Para que esta meta possa ser alcançada é essencial contarmos com mais duas condições na concretização deste programa; são elas: 1) a participação alargada dos diferentes intervenientes da comunidade educativa e 2) a temporalidade longa, ou intervenção a médio e longo prazo (Silva, 2010). Sendo um programa que visa intervir nas condições estruturais e na cultura dos contextos educativos (Torremorell, 2008; Silva, 2011) e que supõe uma adesão voluntária, é por isso mesmo um processo moroso e conseguido paulatinamente, à medida que se conquista a adesão progressiva e interessada dos diversos intervenientes.

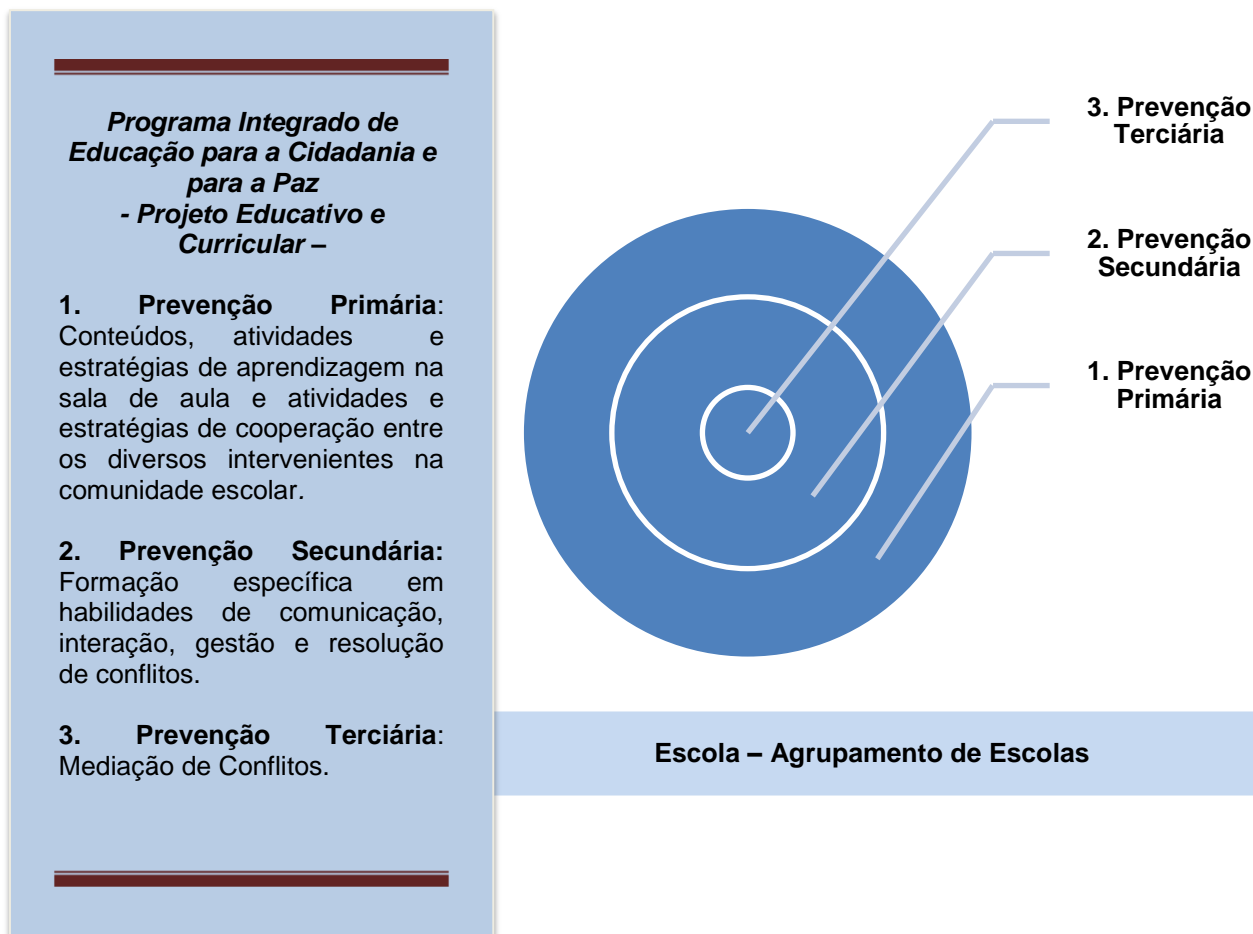


Figura 1 – Componentes de um Programa de Mediação na Escola/Agrupamento de Escolas

As condições que antes enunciámos e inerentes à implementação, com sucesso, destes Programas, são essenciais para que se possam alcançar as metas desejadas, nomeadamente a construção de uma escola mais crítica e mais democrática, onde a diversidade é, não apenas possível, como essencial, fomentando a consolidação de uma sociedade mais solidária, mais recetiva às diferenças e mais apostada na salvaguarda dos valores democráticos.

Referências

- Alzate, Ramón (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. F. Brandoni (compil.). *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Amado, João & Freire, Isabel (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- American Psychological Association (1993). *Summary Report of the Commission on Violence and Youth. Violence and Youth, Vol.1.*
- Apple, Michael W.(1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Apple, Michael W.(1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*.Madrid: Sistema.
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2004). La mediación escolar: prevención de la violencia o proceso educativo. *La Trama: Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, nº 11.
- Brendtro, Larry & Long, Nicholas (1995). Breaking the cycle of conflict. *Educational Leadership*, 52(5), 52-56
- Carita, Ana (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Charney, Ruth (1993). Teaching children nonviolence. *Journal of Emotional and Behavior Problems*, 2(1), 46-48.
- Deutsch, Morton (1990). Sixty Years of Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- Escudero, José M. (1994). La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática. *Kikiriki*, 31-32, 47-58.
- Jares, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1994). Constructive conflict in schools. *Journal of Social Issues*, Vol. 50, 1, 117-137.
- Nussbaum, Martha C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education* (v.95), 6-13.
- Pugliese, Amelia (1999).Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? Del domínio al reconocimiento. F. Brandoni (compil.). *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp.125-140). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Robins, S. P. (1987).*Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sacristán, José G. (Coord.) (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- Santomé, Jurjo T. (2013). Currículo, justiça e inclusão. In J.G. Sacristán (org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 71-86). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Silva, Ana Maria C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, nº 12, 249-265.

- Silva, Ana Maria C. (2010). Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos. Revista Galego Portuguesa de Psicologia, Vol 18, Nº 1, 7-18.
- Silva, Ana Maria C. (2007). Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidades. Coimbra: Ariadne.
- Schnitman, Dora F. & Schnitman, Jorge (2005). Nuevos Paradigmas, Comunicación y Resolución de Conflictos. P. Aréchaga, F. Branboni & M. Risolía (Eds) Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal (pp. 43-57). Buenos Aires: Galerma.
- Torremorell, Maria Carme B. (2008). Cultura de Mediação e Mudança Social. Porto: Porto Editora.
- Zabatel, Eduardo C. (1999). Mediación: Cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (compil.). Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp.140-151). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Zabatel, Eduardo C. (2005) Sobre Prácticas y Escenários. P. Aréchaga, F. Branboni & M. Risolía (Eds.) Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal (pp. 59-69). Buenos Aires: Galerma.

Representações de professores sobre o trabalho com alunos do programa Oportunidade I

Ana Beatriz Botelho¹⁸³, Susana Mira Leal¹⁸⁴

Resumo

As elevadas taxas de abandono e insucesso escolar constituem um desafio para as escolas e demais responsáveis educativos. Em resposta, os governos têm reforçado políticas de diferenciação curricular e pedagógica. A implementação de programas educativos orientados para a recuperação de escolaridade é uma das medidas que tem vindo a ser adotada na Região Autónoma dos Açores.

De entre esses programas, destacamos o Oportunidade, atualmente em vigor na Região. Criado em 2001, este programa foi substituído temporariamente (entre 2006/2007 e 2008/2009) pelo Percorso PERE (Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade), tendo sido retomado em 2009 e, entretanto, reformulado em 2010 e 2011, contando com quatro subprogramas: Oportunidade I, Oportunidade II, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

Em 2009/2010, desenvolvemos um estudo descritivo e interpretativo, que teve como propósitos, entre outros aspetos, apreender as representações de professores do 1.º e do 2.º ciclo relativamente ao subprograma Oportunidade I e aos alunos que o frequentam e compreender as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido por aqueles no âmbito do referido subprograma.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 15 professores do 1.º e do 2.º ciclo das 8 escolas básicas integradas da ilha de S. Miguel que trabalhavam à data com alunos do subprograma Oportunidade I.

Ao desvelar o pensamento dos professores acerca da relevância e adequação desses programas, dos alunos que os frequentam e do trabalho pedagógico realizado no contexto, este estudo apoia a avaliação dos programas de recuperação da escolaridade implementados na Região Autónoma dos Açores, em particular, ao mesmo tempo que levanta questões relativamente às políticas e práticas educativas que buscam o combate ao abandono e ao insucesso escolar, em geral.

Palavras-chave: política curricular; recuperação da escolaridade; representações de professores.

Introdução

O objetivo de promover a literacia, a igualdade e o sucesso escolar trouxe para a escola uma heterogeneidade de alunos com percursos, experiências, contextos socioeconómicos e culturais, interesses, motivações e capacidades diversos, aos quais o sistema educativo português tem tido dificuldade em dar uma resposta eficaz. Os níveis de abandono e insucesso escolar em Portugal permanecem demasiado

¹⁸³ Escola Básica de Ponta Garça, Açores

¹⁸⁴ Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

elevados, com particular incidência na Região Autónoma dos Açores (RAA), região que apresenta as mais elevadas taxas a nível nacional¹⁸⁵.

O facto tem levado a tutela na RAA a adotar diversas medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, sucessivamente adaptadas para fazer face a necessidades e especificidades regionais, algumas das quais apresentamos sucintamente no ponto seguinte. Sendo a diversificação dos percursos formativos um dos mecanismos assumidos como fundamentais para a democratização do ensino e para o incremento da eficácia e qualidade educativas, a RAA tem vindo a implementar programas específicos de recuperação de escolaridade dirigidos a alunos com historial de reprovação que registem visíveis dificuldades em adquirir os conhecimentos e em desenvolver as competências definidas para cada ciclo de ensino da educação básica.

Programas de recuperação da escolaridade na Região Autónoma dos Açores

A implementação de currículos alternativos (Despacho Normativo n.º 156/98, de 18 de junho) foi uma das primeiras medidas adotadas na RAA em resposta às altas taxas de insucesso e abandono escolar. Ao abrigo do n.º 2 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de agosto, e da alínea o do artigo 56.º do Estatuto Político-Administrativo da RAA, determinou-se então a criação de turmas com currículos alternativos para os alunos do ensino básico regular que se encontrassem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono do ensino básico e dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Porém, na maior parte das escolas do 1.º ciclo¹⁸⁶ não existiam infraestruturas e equipamentos adequados à permanência de alunos com idade superior a 12 anos, verificando-se que a sua presença numa escola do 1.º ciclo constituía uma fonte de perturbação do processo pedagógico, resultando, em muitos casos, num prejuízo para o próprio aluno e para a turma onde se inseria. Para além disso, a repetição de um determinado ano de escolaridade por três ou mais vezes não resultava em benefício do aluno, antes era causa de desinteresse pela escola e motivo de abandono escolar precoce.

Neste sentido, foi realizado, a título experimental, o encaminhamento de alunos que já tinham completado os 12 anos de idade mas não tinham concluído o 1.º ciclo para escolas do 2.º ciclo, para nestas concluírem o 1.º ciclo com desenho curricular ajustado, em conformidade com o disposto na Circular DRE n.º 9/99, de 29 de abril. Esta experiência foi positiva e veio confirmar a conveniência de encaminhar estes alunos para as escolas do 2.º ciclo para aí tentarem atingir os objetivos estabelecidos para o 1.º ciclo, usufruindo de um ambiente e de metodologias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e especificidades.

¹⁸⁵ Segundo indicadores do Instituto Nacional de Estatística de Portugal, embora a taxa de abandono escolar precoce em Portugal tenha regredido nas últimas duas décadas (de 40,6%, em 1997, para 28,7%, em 2001, e 23,2%, em 2011), permanece ainda uma das mais elevadas da União Europeia. Essa taxa assume a sua pior expressão na RAA, onde, em 2011, atingia uns expressivos e preocupantes 44,3% (52,5% no sexo masculino e 35,6% no feminino), registando uma evolução muito lenta (menos de um ponto percentual relativamente a 2001, onde se situava nos 45,2%). O panorama é menos expressivo no que toca às taxas de retenção e desistência no ensino básico, que vêm registando uma evolução favorável a nível nacional de 13,8% em 2001 para 7,9% em 2010, mas permanecem mais elevados na RAA (11,5% em 2010).

¹⁸⁶ Em Portugal, o ensino básico compreende 3 ciclos de escolaridade: o 1.º ciclo corresponde aos 4 primeiros anos, sendo frequentado, em média, por alunos entre os 6 e os 10 anos de idade; o 2.º ciclo compreende os dois anos seguintes, sendo frequentado em média por alunos entre os 10 e os 12 anos; e o 3.º ciclo corresponde aos últimos três anos do ensino básico, sendo frequentado por alunos entre os 12 e os 15 anos de idade. Estes três ciclos constituíam, até 2009, a escolaridade obrigatória, entretanto alargada ao 12.º ano de escolaridade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Para tal, tornou-se necessário criar mecanismos de diversificação curricular que permitissem criar uma oportunidade de reingresso destes alunos no currículo educativo regular ou, quando tal se mostrasse de todo inviável, criar condições para o seu encaminhamento para programas de pré-profissionalização e profissionalização que pudessem constituir uma mais-valia para o seu ingresso no mundo do trabalho a curto ou médio prazo.

De modo a satisfazer essa necessidade, foi criado em 2001 o Programa Oportunidade, constituindo uma modalidade específica de encaminhamento e escolarização destinada a alunos entre os 11 e os 18 anos de idade com elevado insucesso escolar que frequentavam o ensino básico. Organizando-se como um programa específico de recuperação da escolaridade, o Programa Oportunidade era constituído pelo subprograma Integrar, destinado a alunos do 1.º ciclo do ensino básico, e o subprograma Profissionalizante, destinado a alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de dezembro).

Em simultâneo, entre os anos letivos 2006/2007 e 2008/2009, a Direcção Regional da Educação implementou na RAA o Percurso PERE (Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade), que integrava as modalidades PERE - Tipo I, PERE - Tipo II A, PERE - Tipo II B e PERE - Tipo III. A dinamização deste percurso e respetivos subprogramas terminou em 2009, estando enquadrados nesse programa um total de 1.528 alunos, dos quais 81,3% estavam matriculados em escolas da ilha de São Miguel.

A documentação disponível não explica a cessação desses subprogramas, presumindo-se que, na mudança do ciclo político, o novo elenco governativo terá entendido dar continuidade ao Programa Oportunidade, que já existia na Região desde 2001, em detrimento da proliferação de programas de recuperação de escolaridade.

Neste sentido, e considerando a experiência adquirida na implementação do Programa Oportunidade, Subprogramas Integrar e Profissionalizante, o Governo Regional, através da então Secretaria Regional da Educação e Formação, reformulou o Programa Oportunidade nos termos da Portaria n.º 53/2010, de 4 de junho (revogou o Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro), que passou a ser constituído por quatro subprogramas, designados por Oportunidade I, Oportunidade II, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

O programa Oportunidade

O subprograma Oportunidade I desenvolve-se em escolas do 2.º ciclo e é dinamizado por professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, ou apenas do 2.º ciclo, em regime de par pedagógico, existindo sempre um docente a tempo inteiro que acompanha a turma e desempenha funções de diretor de turma.

Destina-se a alunos que não desenvolveram as competências essenciais para aprovação no 1.º ciclo e perfazem 10 anos até ao início do ano escolar em que ingressam no subprograma. A aprovação dos alunos é feita em qualquer ano, desde que o Conselho de Turma considere que desenvolveram as competências do 2.º ciclo e estão em condições de ingressar no 7.º ano ou num Programa de Formação Profissional de nível II. Se o aluno não desenvolveu as competências e no início do ano escolar seguinte já tiver 14 anos,

será reencaminhado para um Programa de Formação Profissional nível I ou para o subprograma Oportunidade II.

O subprograma Oportunidade II dirige-se aos alunos do ensino básico que tenham frequentado o subprograma Oportunidade I ou que não tenham desenvolvido o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 2.º ciclo do ensino básico regular e tenham 14 anos de idade. A frequência deste subprograma cessa, obrigatoriamente, quando o aluno adquire o conjunto de competências definido para o 2.º ciclo do ensino básico ou ao fim de dois anos letivos de frequência do subprograma.

O subprograma Oportunidade III destina-se aos alunos que, tendo frequentado o 2.º ciclo do ensino básico regular, não tenham desenvolvido o conjunto de competências para aprovação no 2.º ciclo do ensino básico regular e tenham 14 anos de idade. A frequência do subprograma Oportunidade III cessa também ao fim de dois anos letivos de frequência ou quando o aluno adquirir o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 3.º ciclo do ensino básico.

Finalmente, o subprograma Oportunidade Profissionalizante acolhe os alunos do ensino básico que tenham frequentado, sem aproveitamento, o 3.º ciclo do ensino básico regular, com múltiplas retenções neste ciclo e menos de 18 anos de idade. Podem ainda frequentar este subprograma os alunos que obtiverem aprovação no subprograma Oportunidade II e não tenham ingressado num programa de formação profissional. A frequência do subprograma Oportunidade Profissionalizante cessa também decorridos dois anos letivos de frequência.

O estudo

No estudo em presença procurámos, por um lado, apreender algumas características dos professores que na RAA, mais especificamente na ilha de S. Miguel, a maior da Região, que vinham trabalhando no âmbito do subprograma Oportunidade I, bem como analisar as representações daqueles acerca i) do programa Oportunidade I, ii) do perfil dos professores dinamizadores desse programa, iii) do perfil dos alunos que o frequentam, iii) das preocupações e estratégias pedagógicas que privilegiam, iv) das dificuldades e constrangimentos que experimentam, v) e ainda do impacto da dinamização destes programas no seu desenvolvimento e satisfação profissionais.

Atendendo aos objetivos da investigação, a metodologia seguida foi de cariz qualitativo, assumindo-se o estudo essencialmente descritivo e interpretativo, com recurso a um inquérito por entrevista e à análise de conteúdo do tipo categorial (Bardin, 1977).

A amostra foi constituída por 15 professores do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo que lecionavam no Programa Oportunidade I no ano letivo de 2009/2010 numa das oito escolas básicas integradas¹⁸⁷ da ilha de São Miguel (EBI de Arrifes, EBI Canto da Maia, EBI de Lagoa, EBI da Maia, EBI da Ribeira Grande, EBI/S de Nordeste, EBI/S de Povoação, EBI/S de Vila Franca do Campo), sendo 13 (87%) do sexo feminino e 2 (13%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 28 e 48 anos de idade. Todos os

¹⁸⁷ As Escolas Básicas Integradas (EBI), constituídas ao abrigo do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio, e regulamentação subsequente, integram os jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino da rede pública do 1.º ciclo e 2.º ciclo do ensino básico.

professores possuíam licenciatura (9 professores eram licenciados no 1.º ciclo, 5 no 2.º ciclo e 1 no 1.º ciclo com variante no 2.º ciclo).

O tempo de serviço dos entrevistados no ensino variava entre os 3 e os 24 anos, verificando-se que a maioria possuía uma experiência profissional entre os 7 e os 25 anos (ver Quadro 1). A maior parte dos entrevistados já se encontravam numa situação profissional estável: 12 pertenciam ao Quadro de Escola (QE) e apenas 3 eram contratados.

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo mediante o sistema categorial apresentado no Quadro 2.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações	Situação Profissional	Tempo de serviço (anos)	Experiência de trabalho em programas de recuperação da escolaridade (anos)
EA1 ¹⁸⁸	F	28	Lic./2.º ciclo	QE	8	2
EA2	F	39	Lic./2.º ciclo	QE	17	- de 1
EB3	F	44	Lic./1.º ciclo	QE	22	6
EB4	M	37	Lic./1.º e 2.º ciclo	QE	17	12 a 13
EC5	F	30	Lic./1.º ciclo	Contratado	3	- de 1
ED6	F	32	Lic./1.º ciclo	QE	12	- de 1
ED7	F	41	Lic./1.º ciclo	QE	10	6
EE8	F	30	Lic./2.º ciclo	Contratado	6	2
EE9	F	41	Lic./2.º ciclo	QE	11	6
EF10	F	35	Lic./1.º ciclo	QE	4	3
EF11	F	41	Lic./1.º ciclo	QE	17	- de 1
EG12	F	34	Lic./1.º ciclo	Contratado	8	3
EG13	F	31	Lic./2.º ciclo	QE	8	2
EH14	M	45	Lic./1.º ciclo	QE	23	- de 1
EH15	F	48	Lic./1.º ciclo	QE	24	- de 1

Quadro 2 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias	Subcategorias
A Características dos professores	1.experiência profissional	1.1.geral
		1.2. na dinamização de programas de recuperação da escolaridade
	2.razões para a dinamização de programas	2.1. internas

¹⁸⁸ Para efeitos de tratamento e referência dos dados e de modo a salvaguardar o anonimato dos entrevistados e das respetivas escolas de origem, foi atribuída a letra E maiúscula a cada entrevistado, seguida da letra identificativa da respetiva escola e do número àquele atribuído.

dinizadores do subprograma Oportunidade I	de recuperao da escolaridade	2.2. externas
	3.formao para a dinamizao de programas de recuperao da escolaridade	3.1. formao frequentada
		3.2. necessidades de formao
B Representaoes de professores dinimizadores do subprograma Oportunidade I	1. acerca do perfil dos professores dinimizadores de programas de recuperao da escolaridade	1.1. ao nvel afetivo
		1.2. ao nvel atitudinal
		1.3. ao nvel das competncias profissionais
	2. acerca dos programas de recuperao da escolaridade	2.1. relevncia
		2.2. adequao
		2.3. condies de funcionamento
		2.4. impacto nas aprendizagens dos alunos
	3. acerca dos alunos do subprograma Oportunidade I	3.1. ao nvel socioeconmico
		3.2. ao nvel cognitivo
		3.3. ao nvel afetivo
		3.4. ao nvel atitudinal
	4. acerca do trabalho pedaggico com os alunos do subprograma Oportunidade I	4.1. domnios de intervenao
		4.2. estratgias
		4.3. dificuldades/constrangimentos
	5. acerca do impacto da dinamizao do subprograma Oportunidade I no desenvolvimento e na satisfao profissionais dos professores	5.1. ao nvel cognitivo
		5.2. ao nvel atitudinal
		5.3. ao nvel das competncias profissionais

Os resultados a que nos reportamos neste trabalho dizem apenas respeito s categorias 2, 3 e 4 da dimenso B¹⁸⁹.

Resultados

i) Representaes acerca dos programas de recuperao da escolaridade

Um dos objetivos da presente investigao era conhecer as representaes dos entrevistados relativamente aos programas de recuperao da escolaridade. Neste sentido foram-lhes colocadas questes acerca da relevncia e adequao desses programas, condies de funcionamento e impacto na aprendizagem dos alunos.

Relativamente a existncia de programas de recuperao da escolaridade, mais especificamente do subprograma Oportunidade I, 11 dos 15 professores entrevistados (73,3%) emitiram uma opinio favorvel. Segundo aqueles, estes programas so "necessrios", "benficos" e "devem existir" por falncia do modelo

¹⁸⁹ Para o aprofundamento dos dados aqui apresentados bem como para aceder aos resultados relativos a dimenso A, leia-se (Botelho, 2010).

tradicional de um ensino igual para todos e em face da alongada duração da escolaridade obrigatória¹⁹⁰, representando oportunidades de recuperação/progressão para alunos que não o consigam da forma convencional, sem que isso afete o funcionamento das escolas e das turmas regulares:

EH15 – Eles existem porque são necessários. Os moldes funcionam. Tem partes que discordo, mas também não sei dar solução. Sei que é necessário e da maneira que as políticas e as ideias vão progredindo... O modelo antigo em que fui criada já não é funcional. O que está implementado é uma via, mas com muita falha.

ED7 – Acho que realmente faz todo o sentido existirem porque se estes miúdos têm de estar na escola, porque assim a lei o obriga (e vai ser cada vez até mais tarde), não podem ficar no 1.º ciclo porque começam a ficar com idades e tamanhos completamente diferentes dos miúdos até ao 4.º ano. Mas também não podem continuar a trabalhar aquilo que estavam a trabalhar porque se não deu tem de haver uma alternativa.

EA1 – (...) eu penso que são benéficos e é sempre bom e acho que deve ser dada a oportunidade de se recuperar o ensino. Agora, nos moldes que estão feitos, tanto com o programa, com as competências, é que não acho que seja o mais adequado.

Não obstante, os testemunhos introduzem algumas dúvidas e discordâncias relativamente ao modo como aqueles programas estão a ser implementados. Entre as “falhas” diagnosticadas, destacam aspetos i) de ordem pedagógica, como a natureza excessivamente teórica do programa curricular em vigor, desajustado, no seu entendimento, às características e necessidades do público-alvo; ii) de natureza financeira, que se traduzem na falta de verbas para desenvolver um trabalho diferente do habitual e ajustado às especificidades dos alunos; iii) de ordem legal, no que concerne à falta de legislação que oriente o trabalho pedagógico dos professores na implementação deste tipo de programas.

Os entrevistados discordantes (26,7% – ED6, EG12, EB4, EC5), por seu lado, dizem que os programas de recuperação da escolaridade, mais especificamente o programa Oportunidade, não fazem sentido nem se traduzem numa solução para o insucesso escolar. Antes constituem uma “fuga” da escola às suas próprias responsabilidades, funcionando como uma espécie de “limpeza de turmas”, com consequências ao nível da marginalização dos alunos que frequentam estes programas dentro das próprias escolas:

EG12 – Para mim os alunos deviam continuar o primeiro ciclo. (...) Eu acho que isto é uma fuga, para ser sincera.

EB4 – (...) este tipo de programa funciona mais para a limpeza das outras turmas do que realmente como uma oportunidade para esse tipo de alunos.

EC5 – Muito sinceramente, acho que não, porque ... eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é “a turma do Oportunidade”, são uns ignorantes, não sabem nada. E não é bem assim...

Com vista à introdução de melhorias na implementação do programa Oportunidade, os entrevistados sugerem fundamentalmente a redução da extensão das turmas, a definição de programas curriculares específicos para cada subprograma Oportunidade, com um reforço visível da dimensão prática, dando-lhes

¹⁹⁰ À data da recolha de dados, a escolaridade obrigatória em Portugal compreendia 9 anos de escolaridade (do 1.º ao 9.º ano do ensino básico), estendendo-se no limite, aos 16 anos de idade. Atualmente foi estendida recentemente ao 12.º ano ou 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

um cunho profissionalizante, bem como a existência de mais directrizes e apoio por parte da tutela educativa na RAA.

ii) Representações acerca dos alunos do programa Oportunidade I

No que respeita às características dos alunos que frequentam esses programas, os entrevistados destacam sobretudo aspetos de natureza cognitiva e sócio-afectiva. Pontualmente, referenciam também alguns traços de personalidade.

No que respeita às especificidades de natureza cognitiva, os entrevistados afirmam ora que aqueles alunos “não são miúdos iguais aos outros, pelo menos a nível de aquisição de conhecimentos” (EB4), evidenciando “problemas no seu desenvolvimento cognitivo” (EF11), “apresentam muitas dificuldades de aprendizagem” (EE9), “são muito limitados, quer a ler, quer a escrever; mesmo a nível de cálculo mental... tem de se começar mesmo do zero com esses meninos...” (EC5), e têm “a memória curta” (EA1).

A nível afetivo, referem que são crianças “muito carentes”, que precisam muito de “atenção” e “carinho”, pois “São crianças que não têm muito afecto em casa e cativam-se muito quando vêem um sorriso na boca ou uma brincadeira” (EE8). Na opinião dos entrevistados, são também crianças com uma autoestima muito baixa, derivada em certa medida de um historial de insucesso e reprovação, da insegurança e falta de confiança nas próprias capacidades para a aprendizagem, fatores que estudos como o de Targa, Paim e Paredes (2011) ilustram, e que conduzem também muitas vezes a comportamentos de marginalização por parte de colegas de escola, de que os entrevistados dão nota:

EE8 – (...) não mostravam qualquer motivação, e aliás, eles próprios rotulavam-se de “burros”.

EC5 – (...) eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é «a turma da oportunidade», são uns ignorantes, não sabem nada.

A nível atitudinal, os alunos que frequentam o programa Oportunidade são caracterizados pelos entrevistados como tendo pouco ou nenhum interesse pela aprendizagem, bem como baixas expectativas relativamente ao futuro e ao papel que a escolarização pode desempenhar nesse futuro. Este dado não será alheio à própria representação negativa das famílias relativamente à escola, às baixas expectativas socioprofissionais daquelas crianças e bem ainda à falta de utilidade e adequação que aquelas vêem nas aprendizagens que fazem na escola, fatores que alguns estudos têm evidenciando como tendo influência no interesse pela aprendizagem e no sucesso escolar (Mira Leal & Massa, 2013; Parcel & Durfur, 2001; Zagury, 2006):

EE8 – Não têm qualquer perspetiva de vida, qualquer motivação para estar aqui na escola. Muitos deles só estão na escola porque os pais recebem o Rendimento Social de Inserção (RSI)¹⁹¹.

¹⁹¹ O Rendimento Social de Inserção é uma prestação pecuniária de natureza transitória, variável em função do rendimento e da composição do agregado familiar. Trata-se de um mecanismo de combate à pobreza, possibilitando a indivíduos a obtenção de apoios adaptados à sua situação, facilitando a satisfação das suas necessidades básicas e visando a inserção laboral, social e comunitária.

EC5 – Mas o que eu noto é que, por mais que nos esforcemos, eles não apreciam e não dão o devido valor à escola e é preciso falar muito com eles sobre isso. Não querem saber, faltam muito porque querem é trabalhar. Adoram ir para as vacas ou ajudar o pai a cavar a terra.

Ainda a este nível, é de realçar que os alunos de programa Oportunidade são também assinalados como tendo alguns problemas de indisciplina. Na opinião dos entrevistados, embora sejam crianças amorosas e afetivas, necessitam de muito da atenção do professor, evidenciando uma necessidade de falar com ele e partilhar as suas vivências, porém, por vezes, registam alguns problemas de indisciplina, porque vêm a escola como um “refúgio” e não como um lugar de aprendizagem e respeito por regras:

EC5 – Se calhar a escola funciona como um refúgio. Ao mesmo tempo, também noto que eles não dão o devido valor à escola. Para eles, a escola é um espaço onde podem brincar, onde se sentem livres.

Estudos como o de Bini e Pabis (2008) também estabelecem uma relação entre o desinteresse pela escola e a propensão para o registo de problemas disciplinares entre os alunos, traduzidos na “falta de participação e interesse dos alunos durante as aulas, ausência no cumprimento das tarefas, conversas entre colegas” (p. 3).

A compreensão de algumas das características e atitudes anteriormente referidas passa, no entendimento dos entrevistados, pelo contexto socioeconómico em que estes alunos se inserem, um contexto caracterizado, na maioria dos casos, por famílias pouco estruturadas com fracos rendimentos, que prestam pouco ou nenhum acompanhamento académico e por vezes nem satisfazem as necessidades básicas, situações que se anunciam pouco favoráveis a uma aprendizagem bem-sucedida por contraste com atitudes opostas defendidas autores por autores como Coleman (1988), Hara e Burke (2001), Muller (1993) ou Villas-Boas (2010):

EG13 – A nível social e familiar é uma precariedade muito grande ... quer dizer, não estão nada motivados seja lá para o que for. Não têm uma base familiar que nos ajude a encaminhar e a aproveitar realmente esse programa Oportunidade.

EB4 – (...) a nível de casa, não têm qualquer tipo de acompanhamento, muitas vezes são miúdos que vêm, muitas vezes, de um estrato social baixo, cujos problemas começam logo de manhã no pequeno-almoço e coisas de género. Portanto, são vários os problemas desde o sítio onde possam estudar, desde os pais não ligarem àquilo que eles fazem. Portanto, muitos desses alunos não têm acompanhamento por parte de casa e claro que a vida familiar afecta muito a escola e nota-se isso.

EH14 – São alunos, que socialmente, têm estruturas familiares muito más, pais que estão na cadeia, alunos que nem sequer conhecem o pai ou não sabem quem é o pai ou não sabem quem é a mãe. São alunos que vêm de estratos sociais economicamente desfavoráveis... desfavorecidos e portanto são crianças que lhes faltam praticamente tudo. (...) Os pais estão também pouco interessados... (...) é muito difícil trazê-los à escola, porque eles não veem nada na escola.

iii) Representações acerca do trabalho com alunos do programa Oportunidade I

No que respeita ao trabalho pedagógico com alunos do subprograma Oportunidade I, os entrevistados dizem intervir de imediato a nível das atitudes e socialização, apostando muito no cumprimento de regras na

sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais, condições que consideram prioritárias porque fundamentais ao funcionamento da aula e à criação de um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem:

ED7 – No início do ano, apostamos muito nas regras na sala de aulas, na socialização e no incutir-lhes o respeito pelo outro. Portanto, durante uns tempos, nem nos preocupamos muito com as planificações, nem com a matéria propriamente dita para que eles se habituem a estar na sala.

EG13 – Primeiro temos de ter um trabalho base muito grande (...) incutir regras também, saber estar, saber entrar, saber que tem de cumprir isso, tem de falar deste modo, tem de sentar deste modo.

EB4 – É um trabalho onde eu dou uma ênfase ainda muito maior à parte social, à parte da integração, à parte da convivência (...).

Uma vez criadas essas condições, os entrevistados dizem então direcionar a sua intervenção para o domínio cognitivo, considerando os problemas de aprendizagem dos alunos, atribuídos por vezes à falta de memória, atenção e concentração. Em alguns casos, a resposta pedagógica passa pela “repetição” e “memorização” (EA2). Para outros, por seu lado, o processo de ensino passa por procurar estratégias que motivem mais os alunos, destacando o recurso ao trabalho de projeto, o incremento da interdisciplinaridade, o recurso às tecnologias de informação através da realização de trabalhos de pesquisa, bem como a adoção de um trabalho diferenciado, capaz de atender às diferenças de desempenho dos alunos:

EG13 – É aproveitar aquilo que os motiva e a partir daí avançamos. Claro que temos uma linha, um programa, uma planificação das aulas, mas sempre com base naquilo que os interessa.

EG12 – Agora andamos mais nos trabalhos de investigação, que é para eles poderem usar as novas tecnologias...

EF11 – A minha preocupação é sempre diferenciar porque tenho crianças que já dominam a área da Língua, não como seria ideal, mas dentro das capacidades deles, há alunos que não leem mesmo nada...

Este processo não é isento de constrangimentos e dificuldades. Ao serem questionados a propósito, 13 entrevistados (86,7% – EF11, EF10, EC5, EG12, EH15, EB3, EB4, ED6, EE9, ED, EA1, EA2 e EH14) admitem vivenciar dificuldades e constrangimentos, que associam essencialmente à falta de ou inadequação de recursos materiais às necessidades e características dos alunos, a questões didáticas ou às relações interpessoais.

No que concerne aos recursos materiais, os principais constrangimentos que os professores referem são as condições físicas das escolas e a falta de recursos e materiais pedagógicos que motivem os alunos para a aprendizagem, estimulando a sua atenção e participação, fatores que autores como Soares (2004) ou Santana e Santos (2010) associam à falta de interesse escolar dos alunos:

EA2 – No início tive mesmo que dedicar muito tempo na preparação das fichas e a diversificar materiais. É arranjar material, para os cativar, para eles aprenderem alguma coisinha.

EH14 – Para trabalhar com esses alunos, era preciso equipamento de ponta, era preciso quadros interactivos era preciso ter tudo nas salas, era preciso ter salas equipadas para lhes mostrar o que de melhor há, porque eles precisam ver coisas diferentes, coisas novas. Aquilo que há lá fora e que eles não têm.

EB4 – Eu acho que esses miúdos precisam de algo diferente e precisam de condições diferentes. Nós aqui, nesta escola, é evidente que não temos estas condições (...) Nós, nesta escola, há vários meses que estamos à espera de verbas para a implementação de um programa para este tipo de miúdos com uma piscina, com essas coisas todas.

Quanto às questões didáticas, os professores ED7 e EE8 referem como principal dificuldade a abordagem dos conteúdos. Não podemos esquecer que muitas vezes para se desenvolver um trabalho com esses alunos é necessário recuar a conteúdos do 1.º ciclo e alguns dos professores do 2.º ciclo não se sentem à vontade para o fazer ou porque não interagiram com o professor do 1.º ciclo que trabalhou anteriormente com os alunos, desconhecendo por isso o ponto de situação relativamente ao andamento programático e às dificuldades evidenciadas e estratégias já usadas, ou porque não têm formação em 1.º ciclo e não têm qualquer acompanhamento de professores daquele nível de ensino:

ED7 – O maior problema com que nos deparamos até é ... as dificuldades deles são tão... básicas, tão... e nós, às vezes temos tanta dificuldade em recuar, recuar, recuar para lhes explicar e explicar da maneira mais fácil, com linguagem mais própria para a idade deles e, às vezes, o maior problema é justamente esse.

EE8 – Como não era do 1.º ciclo, não sabia como trabalhar com eles, não sabia identificar determinadas lacunas que só um professor do 1.º ciclo consegue.

Quanto às relações interpessoais, referidas por EF11 e ED6, as principais dificuldades apontadas são a relação pedagógica com os alunos, derivada em parte do desrespeito por regras de funcionamento das aulas e de convivência interpessoal, e a interação com os seus encarregados de educação:

EF11 – Conseguir que eles tenham calma quando chegam à sala porque são miúdos que... não têm respeito. Para eles a escola é um local para vir tentar desrespeitar as regras...

ED6 – Sinto muitas dificuldades na relação com alguns alunos porque têm interesses divergentes dos escolares, dificuldades em estabelecer ligações com a família porque muitas vezes nem sequer têm telefone ou há pais que não os conhecem e andar sempre a insistir e não aparecem, é desmotivante.

Embora diversos autores, entre os quais Gonçalves (2010), Hara e Burke (2001), Honore (1980) ou Nascimento (2011), defendam a importância da relação entre a escola e a família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, essa relação é muitas vezes de difícil construção devido à parca participação de alguns pais na vida escolar dos seus filhos. Essa situação parece particularmente notória no caso dos alunos de programas de recuperação da escolaridade, cujas modestas origens socioeconómicas e um meio familiar por vezes desestruturado, a juntar à ausência de grandes perspetivas de um futuro académico ou profissional, se traduzem numa ausência dos pais e encarregados de educação da vida escolar dos filhos.

Ainda assim, como alerta Diogo (2010), não parece haver uma relação direta entre o envolvimento parental no processo de escolarização e os resultados escolares das crianças e jovens. Podemos, pois, nesta matéria incorrer no que Silva (2003) designa de profecias autorrealizadoras, que resultam de expectativas negativas dos professores em relação aos pais que participam menos na escolaridade dos filhos, eventualmente refletidas nas expectativas relativamente ao desempenho destes, fator que só por si pode introduzir disrupção no processo pedagógico.

Conclusões

Em resposta aos objetivos de investigação enunciados, os dados analisados permitem concluir que a maioria dos professores inquiridos considera necessária e até benéfica a existência de programas de recuperação de escolaridade, mas não avalia de forma muito positiva as condições de desenvolvimento desses programas. São apontadas falhas desde a falta de verbas e a falta de legislação que oriente o trabalho dos professores, passando pela necessidade de reforçar a componente prática dos programas curriculares e pela falta de instalações físicas e recursos pedagógicos adequados para corresponder às necessidades e características dos alunos que frequentam este tipo de programas, fatores que acabam por dificultar o trabalho pedagógico dos professores no âmbito desses programas e que constituem obstáculos às possibilidades de recuperação da escolaridade que estes programas efetivamente oferecem aos alunos. Neste sentido, no discurso dos professores os programas de recuperação de escolaridade são vistos como uma necessidade, mas não como uma solução, nos termos em que se desenvolvem.

Quanto à representação dos inquiridos acerca dos alunos que frequentam o programa Oportunidade I, aqueles são caracterizados fundamentalmente como sendo crianças com muitas dificuldades a nível cognitivo, com uma auto-estima muito baixa, muito carentes a nível afetivo e provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e famílias disfuncionais, que não valorizam a escola nem proporcionam um acompanhamento adequado aos alunos tanto a nível do processo de aprendizagem, como na aquisição de atitudes e valores facilitadores dos processos de socialização na escola.

Estas representações levam a que a principal preocupação dos professores que trabalham com aqueles alunos seja a nível atitudinal e de socialização, apostando muito no cumprimento de regras na sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais. Quanto às estratégias adotadas no trabalho pedagógico com alunos do subprograma Oportunidade I parecem derivar sobretudo dos interesses daqueles, como fator de motivação para a aprendizagem, traduzindo-se ora em trabalhos de pesquisa e de projeto ora na aposta na interdisciplinaridade.

As especificidades dos contextos e processos educativos que ocorrem no âmbito de programas de recuperação de escolaridade como o Oportunidade I resultam na vivência de dificuldades e constrangimentos por parte dos professores, decorrentes ora da falta de condições físicas e recursos materiais que motivem os alunos para a aprendizagem, a que já aludimos, ora de alguma impreparação pedagógico-didática dos professores para lidarem com as dificuldades concretas destes alunos e trabalharem conteúdos específicos de outros níveis de escolaridade, agravada pela falta de interação e cooperação entre docentes, ora ainda pela dificuldade em construir relações interpessoais positivas e profícuas quer com os próprios alunos quer com os respetivos encarregados de educação.

Estas conclusões sugerem que os esforços de diversificação de percursos educativos que apoiem os alunos na recuperação escolar só por si não garantem essa recuperação, sendo necessário criar as condições adequadas ao desenvolvimento desses programas e à consecução dos respetivos objetivos educativos, desde logo ao nível material, mas fundamentalmente na (in)formação e acompanhamento dos professores nesses processos.

Mais importante ainda será, quanto a nós, intervir ao nível da prevenção do insucesso, fomentando nas escolas um despiste precoce de dificuldades de aprendizagem, a diversificação de práticas educativas capazes de responder a essas dificuldades e a criação de condições para um trabalho pedagógico mais situado e individualizado, redimensionando as turmas e encontrando mecanismos de apoio escolar mais eficazes e dentro da sala de aula, em parceria com os professores titulares das turmas.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Botelho, A. B. (2010). Trabalho, desenvolvimento e satisfação profissional de professores dinamizadores de Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, 95-120.
- Diogo, A. M. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas, e evidências. *Revista Luso-Brasileira "Sociologia da Educação"*, 1, 71-96. Retirado em 12 de outubro, 2012 de <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Diogo,%20Ana%20Matias.pdf>
- Gonçalves, E. P. D. (2010). Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas. A influência sobre os resultados escolares dos alunos. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa. Retirado em 18 de junho, 2013 de http://run.unl.pt/bitstream/10362/5695/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_final_EvaGon%C3%A7alves.pdf
- Hara, S., & Burke, D. (2001). Parenting involvement: The key to improved student achievement. Retirado em 10 de julho, 2013 de <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter16-Hara&Burke.pdf>
- Honore, S. (1980). *Os pais e a escola – uma colaboração necessária e difícil*. São Paulo: Moares Editores.
- Mira Leal, S., & Massa, S. (no prelo). Promovendo a relevância do currículo no ensino do Português. In F.Sousa, L. Alonso e M.^a do C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 115-129). Coimbra: Edições Almedina.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child. In B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). Boulder: Westview Press.
- Nascimento, A. P. C. (2011). *A relação família-escola e a otimização do processo de aprendizagem*. Monografia. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida. Retirado em 15 de junho, 2013 em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam07.pdf>.
- Parcel, T. L., & Durfur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment, *Journal of Marriage and the Family*, vol. 63, 1, 32-47. Retirado em 15 de junho, 2013 em <http://www.questia.com/library/1P3-68767480/capital-at-home-and-at-school-effects-on-child-social>.

- Santana, L. C., & Santos, L. C. M. (2010). Análise da falta de interesse e a motivação dos alunos do primeiro ano do ensino médio. Retirado em 12 de abril, 2011 de http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_03/E3-26.pdf
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada. Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 2, 2, 83-104.
- Targa, A. S.; Paim, A., & Paredes, G. O. (2011). Interesse e motivação em sala de aula: um relato de estudantes da prática de ensino em biologia. Retirado em 12 de junho, 2013 de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5944_3393.pdf
- Zagury, T. (2006). O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record.
- Bini, L. R., & Pabis, N. (março, 2008). Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. Revista Eletrônica Lato Sensu, Ano 3, 1, 1-19. Retirado em 28 de julho, 2011 de <http://www.unicentro.br>.
- Villas-Boas, M. A. (janeiro/abril, 2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 11, 117-126. Retirado em 12 de junho, 2013 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto (define as atribuições que em matéria educativa pertencem à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao Governo da República)
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar).
- Portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho (reformula o Programa Oportunidade).

“Você tem medo de que?”: investigando o medo e o preconceito no cotidiano escolar

Nicoleta Mendes de Mattos¹⁹²

Resumo

Esta pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, busca identificar as expressões do medo e do preconceito e como estas vêm sendo articuladas nas práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da inclusão educacional, considerando-os, o medo e o preconceito, como elementos constitutivos do projeto de Educação Inclusiva. Tem como referência teórica os estudos de autores que discutem sobre o preconceito, medo, diferença e inclusão (CROCHIK, FRANCISCATTI, SILVA) sob a perspectiva da Teoria Crítica (HORKHEIMER; ADORNO) e outros estudiosos da Educação Inclusiva. Estudos relativos à deficiência e à Educação Inclusiva vêm apontando há muito o peso do preconceito nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, e de como sua presença interfere negativamente na aceitação e no acolhimento das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Além disso, pesquisas que investigam o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, identificam, ao lado de avanços no trabalho docente, a manutenção, e, em algumas situações, o acirramento de atitudes preconceituosas e segregacionistas por parte das pessoas envolvidas na prática educacional, expressando a ambiguidade do projeto de inclusão educacional. Adorno e Horkheimer (1985) indicaram que, na sociedade contemporânea, a base afetiva do preconceito é o medo. O medo experimentado pelo indivíduo, porém, é dissociado do preconceito, uma vez que este é sempre identificado como uma manifestação do outro, fato que impede sua elaboração. A pesquisa está sendo desenvolvida em quatro escolas regulares da rede pública municipal na cidade de Valença – BA e encontra-se em fase de análise dos textos produzidos a partir dos depoimentos (entrevistas temáticas) de 08 professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Uma análise inicial do material coletado indica que o medo, quando identificado, é experienciado como um sentimento associado principalmente a irrupção da agressividade nas relações existente na sala de aula, justificando atitudes preconceituosas. Além disso, foi identificada a ausência de uma política municipal que contemple o projeto de inclusão educacional. Tal fato, aliada ao modelo de formação docente ancorado na racionalidade técnica que se encontra presente nas políticas públicas e é defendido pelas professoras entrevistadas, contribui para a permanência do preconceito no trabalho docente. Entendendo que o medo, enquanto objeto, tem sido muito pouco estudado na educação, defende-se que, aprofundando os estudos sobre os mecanismos do medo, poderemos lidar com o preconceito. Acreditamos que ao investigar o medo na escola e sua relação com o preconceito poderemos ter uma maior compreensão dos elementos que compõem as resistências e desejos de mudança do professor diante do atual paradigma de inclusão educacional, bem como contribuir para a construção de propostas e de práticas efetivamente inclusivas.

Palavras-chaves: Medo. Preconceito. Prática docente. Inclusão educacional.

¹⁹² nicoletamattos@hotmail.com. Universidade do Estado da Bahia Av. Bahia, 316, Cidade nova. Ilhéus – Bahia- Brasil. CEP: 45652-050.

Introdução

A partir da década de 90 do século passado, referenciado principalmente a Conferência de Joltien, em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação brasileira passa a contar com uma nova legislação, a Lei n. 3334, que irá orientar as políticas públicas tendo como princípio orientador a inclusão educacional. Para os profissionais que atuam na educação, e, particularmente, para os professores, as novas demandas implicaram na necessidade de revisão e reorganização da sua formação, com vistas a um redimensionamento da prática pedagógica, requerida para atender a esta nova realidade, qual seja, ao princípio da educação para todos.

Todas essas mudanças implicaram, nesses últimos vinte anos, no aumento estatístico de alunos com deficiência nas escolas regulares, na ampliação do quadro de professores com maior qualificação profissional e formação específica, no incremento de pesquisas e publicações que estudam e problematizam a inclusão educacional e discutem a necessidade de legitimação dos direitos adquiridos, deflagrando um estado de visibilidade das condições das pessoas com deficiência e reorientação das práticas educacionais. Por outro lado, tornou visível as contradições inerentes a execução deste mesmo projeto, expressas na inoperância das políticas públicas em qualificar os professores para essa nova realidade, na falta de condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola. Finalmente, a defesa de uma escola inclusiva não foi acompanhada pela diminuição de atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte das pessoas envolvidas na prática educacional, pois, em muitos casos, verificamos o acirramento de posições contrárias a presença de alunos com deficiência na sala de aula regular e que expressam a ambiguidade do projeto de inclusão educacional, fato que vem sendo confirmado pelo aumento significativo de pesquisas e publicações sobre a presença e manutenção do preconceito na sala de aula, especificamente numa perspectiva da educação inclusiva.

Em pesquisa realizada no mestrado com professores e coordenadores de escolas regulares na cidade de Valença (MATTOS, 2002), identificamos que, na base das concepções de deficiência que permeiam as práticas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, estava o medo, o medo do Outro. O medo estava presente nas lembranças associadas a experiências pessoais, em nenhum momento foi associado à prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos. Diferentemente, o preconceito, quando apareceu, sempre foi atribuído a uma reação, a uma atitude do outro, seja ele os professores, a família, a sociedade ou mesmo a pessoa com deficiência. Concluimos que tal situação interferia diretamente no enfrentamento do preconceito, pois, por este não ser percebido como parte da experiência do sujeito, dificulta sua implicação no processo de inclusão educacional. Verificamos também que tal fato era reforçado pelo modo como as políticas públicas se reportavam ao tema, o que se mantém até hoje (VEIGA-NETO, 2005; BUENO, 2008; PATTO, 2008; BARROS, 2010). Esta situação indica que há impasses mais amplos a serem resolvidos e que dizem respeito à problematização do modelo de inclusão educacional defendido, já que ainda é partir dessa compreensão que boa parte dos documentos e textos sobre a inclusão educacional é produzida. Nestes, a diferença e a diversidade são tomadas como características naturais, e a luta contra o preconceito é vista como uma questão de mudança de atitude orientada pela racionalidade. Assim, embora produzam discursos de defesa da inclusão numa perspectiva da aceitação da diversidade, acabam por manter a relação de estranhamento e de exclusão do diferente. Diante desse quadro, como realmente construir propostas que ultrapassem as barreiras atitudinais do preconceito e favoreçam efetivamente uma política educacional que atenda a todos?

Tudo isso provocou em nós uma necessidade de aprofundar as pesquisas no sentido de investigar as relações existentes entre o preconceito e o medo, uma vez que acreditamos que essas relações são responsáveis por desencadear a manutenção do preconceito (em relação aos indivíduos que são sujeitos dessas propostas) e uma reação de resistência (a novas propostas educacionais) que se manifestam de acordo com os diversos sentidos que podem assumir essas concepções na relação dos professores com os seus alunos. Assim, iniciamos a pesquisa do doutorado, que se encontra em curso, com o objetivo maior de identificar as expressões do medo e do preconceito e como estas vêm sendo articuladas nas práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da inclusão educacional, considerando-os, o medo e o preconceito, como elementos constitutivos do projeto de Educação Inclusiva. Buscamos como referência teórica e de análise a ancoragem dos estudos de autores que discutem sobre o preconceito, medo, diferença e inclusão (AMARAL, CROCHIK, FRANCISCATTI, SILVA) sob a perspectiva da Teoria Crítica (HORKHEIMER; ADORNO) e outros estudiosos da Educação Inclusiva.

As bases teóricas da pesquisa: sobre o medo, o preconceito e a inclusão educacional.

1. O medo enquanto a emoção que nos move

Ao estudar a expressão do medo durante o período moderno, o historiador Jean Delumeau (1993, p. 13) pergunta: “Por que esse silêncio prolongado sobre o papel do medo na história?” Poderíamos fazer a mesma indagação, num contexto mais próximo à nossa realidade: - por que esse silêncio prolongado nos estudos e pesquisas realizados até então sobre o papel do medo no processo enfrentamento das diferenças e de inserção social e educacional de pessoas com deficiência?

Talvez a mais antiga e visceral emoção (do latim *emovere*: movimentar, deslocar), o medo é considerado, no sentido estrito do termo, uma emoção básica, primária, uma reação manifesta frente a condições afetivas, que mobilizam algum tipo de ação e são desencadeadoras das paixões humanas. Presente nos animais e no homem, o medo possibilita ao organismo escapar, mesmo que provisoriamente, do perigo que ameaça a preservação da espécie. Tem uma relação direta com a necessidade de conservação, pois, em última análise, todo perigo remete à morte. Se nas espécies animais, o medo da morte é imutável, associado ao medo de o organismo ser devorado, no homem, a capacidade de compreensão de si e do mundo gera a consciência da morte como destino inexorável, tornando o medo eternamente cambiante. O animal não antecipa a morte. No homem, essa noção de finitude orienta toda a experiência humana, bem como os esforços empreendidos para superá-la. Nesse sentido, Delumeau (1993, p. 19) afirma: “a necessidade de segurança é, portanto fundamental; está na base da afetividade e da moral humanas. A insegurança é símbolo da morte e a segurança símbolo da vida”.

Ao discutir sobre a relação entre a sociologia e a psicologia, tendo como referência os estudos de Freud sobre a personalidade, Adorno (1986) identificou, na relação do indivíduo com a sociedade, dois tipos de medo. Um medo mais antigo, atávico, ligado a sua sobrevivência imediata e a sua integridade diante dos perigos de uma natureza desconhecida e ameaçadora. É ele que orienta para a vida na tarefa da autoconservação. Este medo está diretamente relacionado com o temor da perda da individuação e ao mesmo tempo o fascínio de ser dissolvido na ordem da natureza.

O outro medo seria mais recente, próprio da sociedade administrada característica da contemporaneidade, que é deflagrado diante da ameaça de deixar de pertencer à unidade social que deveria proteger seus membros da ameaça inicial da natureza, e está diretamente relacionado ao medo da perda do controle, ao medo da loucura, da desrazão, ao medo daquilo que escapa a uma identidade previamente definida pela racionalidade vigente. É bem verdade que esta racionalidade objetiva do comportamento médio de modo algum é óbvia para o indivíduo. Mas, como seu motivo subjetivo, essencialmente resulta na angústia. Uma angústia mediada (ADORNO, 1986). O segundo tipo de medo, o de ser expulso da sociedade, é associado ao medo mais antigo e este (o primeiro), que é o de ser aniquilado.

Mas a angústia de ser expulso, a sanção social do comportamento econômico, tem sido interiorizado, há muito tempo, junto com outros tabus e tem se solidificado no indivíduo. Tornou-se historicamente sua segunda natureza; não é gratuito que existência (a palavra) 'Existenz', no uso linguístico não corrompido filosoficamente, signifique igualmente tanto a existência natural como a possibilidade de auto-conservação no processo econômico. O superego, a instância da consciência moral «Gewissen», não só coloca o indivíduo ante aos olhos da proibição como mal em si mesmo, como também amálgama de forma irracional a angústia antiga - diante de aniquilação física - com a angústia, mais tardia, de deixar de fazer parte da associação social que envolve seres humanos, em lugar da natureza (ADORNO, 1986, p. 39).¹⁹³

Para o autor (1986), em uma sociedade justa, o medo mais antigo deveria ser elaborado, não devendo ser reprimido, pois, o esclarecimento, se não quiser selar a sua própria autodestruição, cabe enfrentar o medo acolhendo “dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo” (p.4). Porém, na sociedade tal como ela se apresenta contemporaneamente, nas suas práticas e instituições, inclusive as educacionais, ele (o medo) é mantido e renovado com a incorporação da ameaça tal como sentida anteriormente. Ao tratar o medo desta maneira, a sociedade esclarecida impede a autonomia do indivíduo, empobrecendo as relações e predispondo o indivíduo para o preconceito.

2. Preconceito e diferença

Boa parte dos preconceitos que existiram e existem sobre as deficiências e as pessoas que as portam baseiam-se no desconhecimento e na reação social diante dos fatores intrínsecos da deficiência (não andar, seqüelas físicas, não ver etc.), muitas vezes compreendidos como ameaça diante de uma pretensa integridade do ser humano. Além disso, ou talvez por isso mesmo, os diversos sentidos que foram sendo atribuídos à deficiência acabaram por se tornar mais importantes que a própria deficiência em si nas relações estabelecidas socialmente (MATTOS, 2002, SILVA, 2008)

Em princípio, o preconceito é um conceito formado aprioristicamente, sendo anterior, portanto, a experiência. É uma atitude hostil ou não dirigida a um indivíduo, dadas as características que abrangem o grupo ao qual pertence, que não diferencia indivíduos pertencentes a determinados grupos e que são percebidas (as características) como ameaça, podendo ou não ser concretizada, dependendo de uma série de fatores. (PEDROSSIAN, CROCHIK et al, 2008). Para Crochik (2008) o preconceito se constitui num desvio da razão (também chamado de “*má consciência*” ou “*irracionalidade*”). O autor alerta, porém, que, antes de ser um fenômeno cognitivo (embora tenha seu componente) ele é “o contrário de conhecer: obsta o conhecimento, a nova forma de pensar se associa com uma distinta configuração” (p.78)

¹⁹³ Tradução da autora.

Sendo uma manifestação individual, não deve ser entendido, contudo, como produto apenas da razão individual, já que toda manifestação do indivíduo se dá num contexto social, e, por isso, “deve-se localizar na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso” (CROCHIK, 2008, p. 70). Sua origem encontra-se sempre associada a vivências que são transmitidas culturalmente como verdades.

Enquanto os objetos e conteúdos dos preconceitos podem ser universais, culturalmente construídos, as necessidades e motivações as quais eles atendem serão sempre individuais. Além disso, ou por isso mesmo, a atitude preconceituosa permite ao indivíduo responder às exigências sociais que lhes são conflitivas e/ou ameaçadoras, pois que o colocam diante de suas limitações – reais ou imaginárias. Neste caso, a experiência do preconceito, vivida individualmente, pressupõe um saber prévio, independente de qualquer escuta interpessoal, inviabilizando assim qualquer possibilidade de diálogo com o outro, o que contribui para a negação da diferença que é representada pela alteridade da pessoa que é submetida ao ato de preconceito (CROCHIK, 2008, 2011).

3. O projeto de inclusão educacional e as expressões do medo e do preconceito na contemporaneidade

Delumeau (1993, p. 26), ao falar da história do medo no Ocidente, diz que: "em uma sequência longa de traumatismo coletivo, o Ocidente venceu a angústia 'nomeando', isto é, identificando ou até 'fabricando' medos particulares". Nesse sentido, o preconceito, enquanto comportamento humano pode ser compreendido como uma “tentativa” de enfrentamento, do indivíduo ou grupo social, de emoções intensamente dolorosas, como o medo e a ansiedade. Tornando-se um atributo do outro, o preconceito como reação individual ou social também passa a ser identificado nos outros, e não em si mesmo. Desse modo, o preconceito é produto e produtor das intermediações entre subjetividade e sociedade.

Nos estudos sobre o preconceito, Adorno (1986) chamou a atenção para o fato de que este se desenvolve no interior de culturas constituídas historicamente, ou seja, momentos históricos diferentes engendrarão modos de expressão do preconceito específicos. Ao aprofundar a compreensão da relação entre o medo e o preconceito, o autor discorre sobre como a sociedade moderna não enfrentou seus medos, impedindo sua elaboração. Para ele, é o medo que está na base do comportamento economicamente racional - a escolha do mal menor - e do comportamento propriamente psíquico com que os homens respondem às demandas da racionalidade objetiva moderna.

O projeto da modernidade, de acordo com Horkheimer e Adorno (1985), buscou apagar da humanidade os resquícios do pensamento mítico ocidental, que se organizou na tentativa de vencer e explicar os mistérios da natureza, que causavam angústia, medo e terror. O esclarecimento moderno, de acordo com os autores, concebia tal pensamento como uma projeção do subjetivo na natureza. Ao objetivar a natureza, o esclarecimento pode então manipulá-la, estabelecendo uma relação de subordinação da natureza ao fazer humano e com isso, o domínio de seus próprios sentimentos pela razão: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (HORKHEIMER E ADORNO 1985, P. 5).

Como um projeto de respostas aos impasses individuais e sociais a partir da emergência da racionalidade técnica e científica, a modernidade, ao afirmar a supremacia do sujeito como senhor da razão, inicialmente,

caracterizou-se pela construção de modelos de subjetividade que ressaltavam a racionalidade como caminho do conhecimento do mundo. No extremo, porém, a necessidade de dominação da natureza e de si por uma razão tornada instrumentalizada, produziu formas de subjetivação apoiadas em experiências de desamparo e inadequação, promovendo muito mais a fragmentação do que a unidade do sujeito, uma vez que não foi capaz de atender às demandas existentes. Restou ao indivíduo submeter-se a essa situação, abdicando da sua autonomia, que foi proclamada como o resultado do triunfo da racionalidade. Esta, alçada a condição de instrumento, tendo como critério operacional seu papel no domínio dos homens e da natureza (HORKHEIMER, 1992). Temos aí presente o impasse característico da contemporaneidade: de um lado, a promessa de transcendência pelo exercício da razão, por outro, a redução do projeto de humanidade ao mecanismo de auto-conservação. Se a razão é declarada incapaz de determinar os objetivos supremos da vida e deve contentar-se em reduzir tudo que encontra a um mero instrumento, seu único objetivo remanescente é apenas a perpetuação de sua atividade de coordenação.

A sociedade contemporânea seria então decorrente da falência dos projetos sociais criados para a superação do mal estar produzido por esse modelo moderno. Como consequência, esta irá se caracterizar como uma sociedade narcísica: exibicionista, auto-centrada, esvaziada de trocas intersubjetivas, produzindo indivíduos dissociados de si mesmos e que não se identificam com diferentes seres humanos, onde conflitos individuais são considerados como problemas unicamente individuais e as percepções das contradições sociais como falhas do pensamento (BIRMAN, 2001; ADORNO, 1986, HORKHEIMER, 1976). Nesta sociedade, é frequente a incorporação do homem como objeto de suas relações sociais e não como sujeito dessas relações. Ocorre um enfraquecimento da autoridade pessoal e um questionamento da autoridade de instituições como a família e a escola, assentado numa ética da violência, que, segundo Birman (2001), caracteriza o mal-estar na atualidade e que deve ser entendida no campo da anulação da alteridade do outro e de sua utilização (deste outro) como objeto de predação e de gozo, facilitando ainda mais a disseminação, adaptação e banalização do preconceito.

Numa sociedade que esvazia e empobrece as relações humanas, o medo torna-se uma emoção recorrente, já que o isolamento torna-se uma constante. Se não há identificação do sujeito com os demais seres humanos, estes tornam-se alvos fáceis do preconceito pela projeção de fatores negativos sobre eles (ADORNO, 1995, CROCHIK, 2006, 2008). De acordo com Crochik (1996, p. 59): “À medida que a contradição entre sociedade e indivíduo se amplia, a contradição interna do indivíduo também aumenta”, e com isso, sua insegurança, sua angústia, seu medo. Isso propicia que o preconceito torne-se dominante nas mediações das relações sociais e subjetividade. Uma vez instalada essa situação, o objeto para o qual se dirige o preconceito adquire características consideradas negativas ao indivíduo ou ao grupo social, sendo, portanto, alvo de condutas e reações que vão de uma simples resistência, passando pelo temor, hostilidade e agressão, até atitudes explícitas de exclusão. Atribuem-lhe muitas vezes responsabilidades por inadequações individuais ou coletivas, que poderão justificar comportamentos segregacionistas e preconceituosos.

Ainda para Crochik (1998, p. 87): “na educação contemporânea, a opinião substitui a busca da verdade que, como defendem os frankfurtianos, tem um núcleo temporal, isto é, histórico. A opinião como uma consciência incompleta não permite o conhecimento dos objetos, põe o que o sujeito pensa no lugar do objeto”. Uma proposta da educação que propõe como meta, de alguma forma, a constituição do indivíduo por meio da introjeção de valores ou ideais externos a ele, sem que eles possam ser refletidos, é favorável

à criação de um mecanismo psíquico que mantém o indivíduo num estágio de menoridade social, e, portanto, sem condições de enfrentar criticamente as contradições inerentes às práticas sociais.

A dificuldade em lidar com a diferença está presente hoje na educação e facilita o desenvolvimento do preconceito. As diferenças de classe, culturais, étnicas e religiosas, corporais e sensoriais, por exemplo, embora sejam defendidas nos discursos educacionais, são experimentadas nos espaços educacionais como elementos anônimos, desconhecidos e violentos, e, muitas vezes, são elementos negados em si próprios e projetados no “outro”, traduzindo-se numa certa ambiguidade de posições. A competitividade da sociedade é estabelecida como modelo para a organização educacional, favorecendo a emergência na sala de aula de relações hostis e de anulação do outro ser humano, principalmente quando a supremacia de um sobre o outro significa a própria sobrevivência. Ao mesmo tempo, se defende, na escola e na sociedade, a construção de uma cultura da paz, voltada para a tolerância. Este modelo implicaria numa imposição hegemônica de uma escola plural a todos os historicamente excluídos, na qual a igualdade é sinônima de respeito e tolerância à diferença, aliada a criação de novas propostas e técnicas nas quais o descompasso entre o modelo inclusivo defendido e a prática é entendido como um momento inicial, associado ao desconhecimento próprio do senso comum. Horkheimer (1976), em 1946, já alertava para o quanto a ideia de tolerância que está associada ao modelo burguês positivista de neutralidade é ambivalente, pois ao conjugar a ideia de liberdade com a neutralidade, relativiza as ações humanas, nivelando suas diversas significações e banalizando atos contrários à humanidade: “Por um lado, tolerância significa liberdade frente às normas de autoridade dogmática; por outro, conduz a uma atitude de neutralidade em relação a todo o conteúdo espiritual, que se submete assim ao relativismo” (IDEM, p. 27)

No que diz respeito à inclusão educacional contemporânea, dois fatores parecem estar associados às dificuldades do seu desenvolvimento: o preconceito e a ideologia da racionalidade tecnológica (CROCHIK, 2006). Esses dois fatores são característicos do projeto da modernidade, que é marcado pela homogeneidade e pela afirmação de uma única identidade (eurocêntrica) como referência de organização social, que seria imposta progressivamente, através da técnica, que seria alterado (superado) quando necessário, a partir da substituição das antigas concepções de deficiência (não técnicas, não científicas) pela adoção dos novos pressupostos de inclusão (científicos), levando as instituições e os seus integrantes a mudarem a natureza do seu atendimento: é a supremacia da racionalidade técnica.

Em que pese os avanços ocorridos em decorrência dos movimentos em prol do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência de terem acesso a uma escola inclusiva de qualidade, o preconceito ainda aparece nas práticas educacionais inclusivas, mesmo que de forma sutil, mascarado muitas vezes por atitudes de boa vontade. Nesse sentido Amaral (1992, p. 16) chama atenção para o fato de que: ‘embora presente no discurso oficial há algum tempo, essa visão “generosa” do trato com a deficiência encontra ainda muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), por parte de muitos dos protagonistas individuais ou institucionais envolvidos nesse “drama”’.

Crochik (2006) afirma que esse mecanismo de mascaramento, muitas vezes assume a forma de exagero de aceitação da diferença, na qual fazemos de tudo para disfarçar a nossa estranheza. Por trás dessa atitude compensatória, diz o autor, partimos de um pressuposto que a situação do outro que personifica a diferença, como a pessoa com deficiência, é ruim e, portanto, difícil de ser vivida. Nesta situação, há uma

impossibilidade de assumir o preconceito como algo pessoal, uma vez que ele aparece mascarado de “boas intenções”, sendo então projetado e identificado nas ações do outro.

Tal fato pode ser constatado nas políticas públicas que tratam do projeto de inclusão educacional, e nas práticas docentes, onde a diferença e a diversidade são tomadas como características naturais, e a luta contra o preconceito é vista como uma questão de mudança de atitude orientada pela racionalidade típica da contemporaneidade. Assim, embora produzam discursos de defesa da inclusão numa perspectiva da aceitação da diversidade, acabam por manter a relação de estranhamento e de exclusão do diferente.

Sobre os procedimentos metodológicos e o momento atual da pesquisa

A pesquisa encontra-se em curso, em fase de análise dos dados levantados. Como procedimentos metodológicos, utilizamos instrumentos tais como entrevistas temáticas, semi estruturadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986), complementadas pelo levantamento da documentação de cada escola pesquisa. A entrevista da pesquisa foi organizada em forma de roteiro, com perguntas relacionadas ao tema / objetivos da pesquisa, previsto na história de vida temática. Buscamos com esta estratégia oferecer alguns caminhos narrativos para as respostas dos entrevistados, sem, contudo engessá-las, possibilitando uma maior interação entre a pesquisadora e o entrevistado e um maior aprofundamento da compreensão deste sobre o tema. O uso de documentos internos (Projeto Político Pedagógico) e externos (documentos oficiais, cartas e princípios internacionais) das escolas teve como objetivo identificar o contexto no qual as professoras se organizam e atuam, e a ideologia institucional quanto ao atendimento de alunos com necessidades especiais.

A pesquisa foi desenvolvida em 04 (quatro) escolas da rede pública municipal da cidade de Valença - Bahia, tendo como critério de escolha escolas que recebessem alunos com deficiência na sede do município, apresentando ou não o laudo diagnóstico. A escolha das professoras como sujeitos / colaboradoras deveu-se ao fato de que são elas as responsáveis pela prática pedagógica em sala de aula e pela execução do projeto de educação inclusiva estabelecido pelas atuais políticas educacionais. A amostra constituiu-se em 07 professoras, porque uma professora indicada recusou-se a participar da pesquisa.

O contato nas escolas foi realizado primeiramente com a Secretaria Municipal de Educação, ao tempo em que submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade¹⁹⁴. Posteriormente, fizemos contato com as diretoras e através delas chegamos às professoras. As escolas pesquisadas pertencem à rede municipal da cidade de Valença, localizadas na sede do município, no centro e em bairros próximos. São escolas que oferecem ensino fundamental de 1º ao 5º ano, com a exceção de uma delas, que também oferece curso noturno da Educação de Jovens e Alunos. Três escolas são consideradas como de porte médio e uma de pequeno porte, tendo em vista o número de alunos matriculados.

Realizou-se a caracterização das escolas através de um inventário, respondido pelas diretoras e/ou coordenadoras das escolas, com o objetivo de identificar as condições físicas e pedagógicas das escolas, ou seja, o contexto no qual se dá a prática cotidiana das professoras.

As entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas pela pesquisadora, nos locais de trabalho das professoras, em horário previamente marcado, ocorrendo em duas etapas: a primeira, caracterizado pelo

¹⁹⁴ O projeto foi aprovado em 31 de outubro de 2011, de acordo com o processo nº 0603110221963.

estabelecimento de um contrato¹⁹⁵, e pela ênfase na identificação da professora, sua formação, a história de vida e atuação profissional, concepção de escola inclusiva, o trabalho desenvolvido com alunos com necessidades especiais, a relação entre medo e preconceito. A segunda etapa foi realizada após a escuta da gravação e identificação de possíveis lacunas e de questões que não tenham sido abordadas no primeiro contato, com o objetivo de melhor apreender a posição das professoras quanto ao tema da pesquisa, ancorado no procedimento sugerido por Glat e Pletsch (2009). Após cada entrevista, foram registradas as impressões sobre o contexto das entrevistas e aspectos do comportamento da professora colaboradora.

No que diz respeito ao espaço físico das escolas, encontramos realidades semelhantes sobre a divisão de salas e dos espaços. Todas contam com salas de aula, pátio aberto, sanitários, depósito de material e cozinha. Duas escolas contam com biblioteca e duas com sala de reforço. Duas escolas indicaram a existência de sala de computação / informática para os alunos, mas sem uso por falta de instalação. O estado de conservação física é variável, podendo de modo geral ser considerado regular, sendo que uma das escolas estava em reforma geral, tendo o corpo docente e discente se deslocado para instalações inadequadas. Outra escola apresentou goteiras nas salas, corredor e biblioteca, que molham bastante quando chove, exigindo a reorganização do mobiliário.

Embora recebam alunos com necessidades especiais há pelo menos cinco anos, nenhuma escola indicou alguma modificação do espaço físico ou do material de apoio (sinalização, documentos e material informativo), nem mesmo solicitação de mudanças e/ou material para a Secretaria. Ao serem questionadas, as diretoras consideraram que esta é uma responsabilidade da Secretaria da Educação. Sobre a atuação da Secretaria, informam que a orientação que recebem é mínima e que só este ano foi instalada uma Coordenação de Educação Especial, e duas salas multifuncionais.

Todas as professoras entrevistadas tem nível superior, sendo que duas fizeram licenciatura e as demais cursaram pedagogia. Pelo menos seis professoras já cursaram ou estão cursando uma pós-graduação *lato sensu*, uma professora só tem a graduação e nenhuma fez algum curso na área de educação especial ou inclusão. O tempo médio de atuação profissional é de 08 anos.

Quanto às entrevistas, ainda estamos em processo inicial de análise, mas podemos verificar que o medo, quando identificado, é experienciado como um sentimento associado principalmente a irrupção da agressividade nas relações existente na sala de aula, justificando atitudes preconceituosas. Foi identificada também a ausência de uma política municipal que contemple o projeto de inclusão educacional, fato que compromete o trabalho das professoras na medida em que não oferece as referências necessárias para o desenvolvimento das atividades. Por outro lado, os professores relataram que a busca por maiores informações e conhecimento sobre o tema, mesmo com a presença de um ou mais alunos com deficiência, fica comprometida pela falta de iniciativa própria. Ocorre um sentimento generalizado de despreparo, sendo a apropriação teórica e técnica entendida como responsabilidade do especialista (sic). Sua prática docente não é percebida como fonte de experiência, portanto, há uma dificuldade no processo de responsabilização das atividades. Tal fato, aliado ao modelo de formação docente ancorado na racionalidade técnica e

¹⁹⁵ No momento da entrevista, participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre a pesquisa, os termos de responsabilidade da pesquisadora e a assinatura do sujeito e o Termo de Compromisso e Confidencialidade assinado pela pesquisadora, no qual são explicitadas as condições de trabalho e as garantias de sigilo e confidencialidade .

presente nas políticas públicas, é defendido pelas professoras entrevistadas, contribuindo para a permanência do preconceito no trabalho docente.

Conclusão

Partindo do princípio de que o preconceito não é inato, mas aprendido, a possibilidade de experimentar a autoria do preconceito, a partir do re-conhecimento do medo que lhe é inerente, pode se constituir em uma maneira de enfrentamento mais efetivo das condições de exclusão. Ao discorrer sobre a importância da experiência, Crochik afirma (2006, p. 19):

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo.

Se o afastamento dentro do espaço escolar se dá pelo medo da experiência, impedindo as relações espontâneas que permitem a elaboração do medo, a experiência, como lócus de aprendizagem, para que seja legítima, deve ser capaz de gerar novos significados e ações transformadoras, num processo de reflexão e novos entendimentos. E esse parece ser o caminho sugerido por Adorno (1996, p. 405): "Quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido por tais sistemas, apenas com esquemas para subjugar a realidade. De fato, não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido".

As emoções, no geral, e o medo, em particular, têm sido muito pouco estudados na educação, como objeto de investigação. Defendemos que, aprofundando os estudos sobre os mecanismos do medo, a pesquisa ora realizada possa indicar algumas pistas que nos ajudem a lidar com o preconceito. Acreditamos que ao investigar o medo na escola e sua relação com o preconceito poderemos ter uma maior compreensão dos elementos que compõem as resistências e desejos de mudança do professor diante do atual paradigma de inclusão educacional, bem como esperamos contribuir para a construção de propostas e de práticas efetivamente inclusivas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. (1986) Acerca de la relación entre Sociología y Psicología In JENSEN, H. (org.) Teoría crítica del sujeto. (pp. 36-83). Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- _____. Teoria da semicultura. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, (56). 389-411.
- ADORNO, T. W. (1995). Educação e emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- AMARAL, Ligia Assumpção (1992). Espelho convexo: Corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infantil. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- BARROS, Carlo César (2010). Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente. – 1º Ed. – Curitiba: Honoris Causa.

- BIRMAN, Joel (2001). O mal estar da atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BUENO, José Geraldo Silveira (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise* (pp. 43-63). Araraquara, SP: Junqueira&Marin : Brasília, DF: CAPES.
- CROCHIK, José Leon (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas psicol.*, v. 4, n. 3 Retirado em Setembro 21, 2010 de http://pepsic.bvsalud.org/scrip.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso.
- _____ (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____ (2011). Preconceito e inclusão. *WebMosaica. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagal* v.3 n.1. Retirado em março, 12, 2012 de <http://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359/13016>.
- CROCHIK, José Leon (2008). O Conceito de Preconceito e a Perspectiva da Teoria Crítica. In (org.) *Perspectivas teóricas acerca do preconceito* (pp. 68-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DELUMEAU, Jean (1993). História do medo no ocidente: 1300 – 1800. São Paulo: Companhia das Letras.
- GLAT, R.; SANTOS, R. da S.; PLETSCHE, M. D. et al (2004). O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(2), 235-250.
- HORKHEIMER, Max (1976). Eclipse da razão. Petrópolis: Vozes.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Preconceito In HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (orgs.). *Temas básicos de sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São. Paulo: EPU.
- MATTOS, Nicoleta Mendes de (2002). Concepções de deficiência e prática pedagógica: Um estudo sobre a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares da cidade de Valença – BA. Dissertação de Mestrado. Universidade federal da Bahia – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. CD-ROM.
- PATTO, Maria Helena Souza (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual In: BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. (pp. 25-42). Araraquara, SP: Junqueira&Marin : Brasília, DF: CAPES.
- PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; CROCHÍK, José Leon et al (2008). Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva. *InterMeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande, MS, vol.14 nº 28*. Retirado em agosto 18, 2005 de www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo_10.pdf.

SILVA, Luciene Maria da (2008). *Diferenças negadas: O preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB.

VEIGA-NETO, Alfredo (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão In MACHADO, Adriana Marcondes [et al.]. *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. – São Paulo: Casa do psicólogo : Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Alfabetizadoras, formação docente e prática pedagógica: cenas de sala de aula com alunas idosas

Áurea da Silva Pereira¹⁹⁶, Kátia M. S. Mota¹⁹⁷

Pretendemos neste texto discutir as aprendizagens e impactos da educação de adultos, em especial mulheres e homens idosos, inscritos no Programa de Alfabetização “Todos pela Alfabetização” (TOPA), vigente no Estado da Bahia. A pesquisa aconteceu na comunidade rural de Saquinho, no município de Inhambupe, Bahia, e se concentra nos sujeitos primordiais da pesquisa, no caso cinco mulheres idosas, com idades entre 67 e 77 anos, residentes na localidade e participantes do programa de alfabetização. As colaboradoras da pesquisa são: D. Lili (74 anos), D. Felicidade (69 anos), D. Mariinha (60 anos), D. Vitória (71 anos) e D. Celestina (75 anos).

Assim, no presente ensaio apresentamos cenas de sala de aula dos Espaços do TOPA I e II, e os excertos textuais das narrativas (auto)biográficas que se entrelaçam com as práticas educativas, que por vezes, negam, contradizem e confirmam algumas aprendizagens construídas nas interlocuções e nas relações face a face. Em seguida, apresentamos o Programa de Alfabetização, contextualizando-o e traçamos de forma sucinta o percurso metodológico da pesquisa, e em seguida, enfocamos as cenas de sala de aula e os excertos textuais das narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras.

O Programa ‘Todos Pela Alfabetização’ – TOPA - se constitui como uma política pública de educação destinada à alfabetização de jovens, adultos e idosos. O TOPA foi lançado no dia 9 de maio de 2007, nasceu como meta do governo da Bahia na intenção de alfabetizar um milhão de jovens, adultos e idosos das camadas mais carentes, até o final de 2010. O programa encara a alfabetização sob a perspectiva de que se trata de um direito do cidadão e, por conseguinte, não prescreve a idade do estudante.

As aulas do Programa TOPA são ministradas por professores da educação básica da rede pública de ensino e também por professores que estão em serviço nessa rede, mas que são “não-habilitados” para o magistério e, também, por educadores populares com nível médio de escolaridade. De acordo com a proposta do Programa Todos pela Alfabetização, podemos visualizar algumas ações durante a efetivação do Programa, tais como:

Estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade. Com o desafio de erradicar o analfabetismo na Bahia, através de políticas de educação de jovens e adultos (seguindo os mesmos princípios do Projeto Político-Educacional do Estado), o Topa persegue a meta de ter alfabetizado, até 2010, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais. (Disponível em < <http://programatopabahia.blogspot.com.br/p/programa-topa-todos-pela-alfabetizacao.html>> Acesso em 08.12.2012.

¹⁹⁶ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II – Departamento de Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). E-mail: aureauneb@gmail.com

¹⁹⁷ Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). E-mail: motakatia@hotmail.com

De acordo com o Programa TOPA, o principal objetivo é promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos. Tem como objetivos específicos: (a) reduzir o índice de analfabetismo na Bahia; (b) assegurar à população de 15 anos ou mais as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; (c) realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; (d) apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; (e) firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; (f) articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população de baixa renda.

Com a intenção de saber o que as idosas de Saquinho desejam aprender, e estão aprendendo, nos Espaços do TOPA e como se dá a prática pedagógica, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois esta exige do pesquisador a busca pela observação participante de campo, o registro de suas experiências. A pesquisa de natureza qualitativa permite, ainda, observar, investigar e analisar os fenômenos da subjetividade humana, tais quais: a percepção, a intuição, os gestos, a fala, a linguagem e a relação humana vivenciados nos espaços do TOPA, como também nos grupos de trabalho da comunidade, na igreja e em suas residências.

Então, a fim de alcançar os objetivos de pesquisa, optamos pelo uso dos seguintes instrumentos de pesquisa e técnicas: a) realização de observações com os devidos registros; b) condução de entrevistas narrativas; c) realização de filmagem dos espaços do TOPA I e II em momentos de aulas; d) construção de ateliês (auto)biográficos¹⁹⁸.

O enfoque teórico-metodológico possibilitou outras leituras e questionamentos acerca dos comportamentos observados em sala de aula vinculados às trajetórias de vida das cinco mulheres idosas que estudam nos espaços do TOPA. Para construir as narrativas (auto)biográficas optamos pela metodologia da história oral de vida; além disso, fez-se necessário acompanhar as idosas na sala de aula, para garantir os registros das aprendizagens e seus processos de interlocução, utilizamos as filmagens com a intenção de observar a interação das idosas através da linguagem oral e escrita; observar também as estratégias que essas idosas recorrem para a apropriação da leitura e da escrita; além das interlocuções que acontecem entre as próprias idosas com os demais colegas e, finalmente, entre elas e as professoras alfabetizadoras.

O recorte da pesquisa em desenvolvimento, que ora apresentamos neste texto, se fundamenta na prática pedagógica desenvolvida em espaços de alfabetização para adultos e idosos, em Espaços do TOPA, tomando como principal estratégia a aproximação das alfabetizadoras do TOPA com o universo de vida dos(as) educandos(as); neste sentido, as observações reflexivas e as interlocuções entre as alfabetizadoras, as estudantes e as pesquisadoras acontecem a partir da análise das filmagens de uma série de cenas na sala de aula e da produção de narrativas autobiográficas das alfabetizadoras.

Para este ensaio, pretendemos fazer (re)leituras das cenas de sala de aula que foram filmadas, estabelecendo relação com as reflexões que as alfabetizadoras fazem de suas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços improvisados destinados ao Programa de Alfabetização TOPA. Ao narrarem

¹⁹⁸ Christine Delory-Momberger (2008) intitulou de “ateliê biográfico” o espaço de trabalho das produções das narrativas autobiográficas, na sua obra *Biografia e Educação*.

suas aprendizagens no processo formativo de docência, na condição de alfabetizadoras do TOPA, elas apresentam seus posicionamentos sobre os saberes experienciais que acontecem nas práticas pedagógicas e seus pronunciamentos sobre as lacunas da sua formação. Muitos questionamentos vão surgindo nesse processo de interlocução e as alfabetizadoras contam como se sentem em referência ao (in)sucesso percebido durante o processo de alfabetização do TOPA como também narram as aprendizagens da formação entre apreender, interagir, ensinar e refletir.

Adentramos aos espaços de aula que nomeamos como Espaço do TOPA I e Espaço do TOPA II. O Espaço do TOPA I fica numa sala pequena, construída pelo pai da alfabetizadora Carla¹⁹⁹ – sala anexa a sua residência; e o Espaço do TOPA II fica numa sala da Associação de Agricultores de Saquinho. Selecionamos para análise as cenas de aula onde a temática era o índio; nos dois espaços as turmas trabalhavam com a mesma temática. Em silêncio para não interromper as aulas, entramos nas salas e encontramos no Espaço I, a alfabetizadora, D. Vitória, D. Celestina, Sr. Gilberto, Sra. Leda, Sra. Damiana e Sr. Edmilson. No Espaço Topa II, encontram-se presentes a alfabetizadora Jane²⁰⁰, D. Mariinha, D. Lili e D. Celestina.

As cenas das aulas são tecidas por diálogos que denominamos de narrativas conversacionais, nas quais os interlocutores são as personagens dos Espaços TOPA; as alfabetizadoras, as protagonistas da pesquisa – as idosas – e os outros estudantes. O termo ‘narrativas conversacionais’ é explicado por Melo e Moreira de Sá (2008), como uma narrativa organizada por um narrador que inicia um tópico conversacional discorrendo um tema, ou um questionamento, com uma pergunta que coloca o discurso em constante diálogo com outros pertencentes a autores diferentes ou a ele mesmo, como processo relacional onde os interlocutores interagem opinando, respondendo, discorrendo, explicando, enfim, os autores participam da construção da narrativa, do seu turno conversacional. As aulas ministradas pelas alfabetizadoras se constituem em processos dialógicos, construídos entre os/as estudantes do TOPA, os quais são denominados de narrativas conversacionais.

Era 19 de abril, dia concebido no calendário escolar para homenagear nosso povo indígena. Assim, o tema da aula nos dois espaços do TOPA é uma discussão acerca das armas que os índios utilizavam para pescar e caçar. A aula do Espaço TOPA I ocorreu da seguinte forma:

A alfabetizadora desenha a oca e coloca o nome, desenha uma flecha e escreve o nome ‘flecha’ e desenha um arco e escreve também o nome ‘arco’; desenha uma lança e escreve nome ‘lança’. D. Felicidade e D. Vitória, Seu Gilberto e demais estudantes continuam na tentativa de reproduzir os desenhos, colocando os respectivos nomes. D. Vitória desenha e faz um breve sinal para a colega ao lado prestar atenção no seu desenho e aponta com o dedo. A colega olha e aponta com o lápis o que estava errado. Em seguida, D. Vitória apaga o que havia feito e reinicia a escrita da atividade novamente. Novamente, D. Vitória pede ajuda à colega Damiana, perguntando assim: - E agora Damiana? Olha para a lousa e copia, olha e copia. D. Felicidade também olha pelo livro e copia. Olha para a atividade da colega ao lado e continua escrevendo, ora olha e copia e ora escreve naturalmente. Eles falam em silêncio, murmuram tão baixinho.

D. Vitória: - a coisa é séria para quem não está conseguindo enxergar direito!!! Sr. Gilberto reclama baixinho e a alfabetizadora diz: Mas o senhor conseguiu fazer a flecha e a lança.!!! Ele diz: - Tem que ter paciência!!!

¹⁹⁹ Carla é o nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA I. Ela possui o ensino médio completo.

²⁰⁰ Jane é o nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA II. Ela possui o ensino médio completo.

D. Vitória murmura baixinho e diz:- Não consegui fazer do lado Vou esperar a professora... RS.. e diz novamente, agora tenho que fazer a casa.

A sala fica em total silêncio. Os idosos e as idosas e os estudantes adultos se concentram na atividade que a professora colocou na lousa. A professora vai conversar com Edmilson e pergunta: - O que foi? Ele tira a dúvida sobre a questão com o enunciado (a) arma usada pelo índio para caçar.

Edmilson: - E flecha?

A alfabetizadora explica que flecha é uma arma que o índio usa para pescar.

D. Vitoria reclama: - Não estou enxergando para fazer mais nada.

D. Felicidade em silêncio copia um texto e desenha olhando o livro.

A alfabetizadora: - olha o desenho de D. Vitória. A senhora fez como a senhora falou. A casa do índio é construída de que? Cadê, que a senhora não fez.

D. Vitória: - de palha e de bambu, mas eu não estou conseguindo fazer porque não estou enxergando direito.

A alfabetizadora : - Mas a senhora fez as palhas.

D. Vitória explica: - de palha e de bambu. É porque tem que fazer as palhas bonitinhas para ficar parecendo um babadinho, acho que consegui, venha ver novamente. Dá um jeitinho né?

A alfabetizadora: - Vamos ver as outras coisas que você fez além da oca. Esse primeiro aqui?

D. Vitória diz insegura: - frecha, .não.. E olha para a colega ao lado, esperando ajuda.

A alfabetizadora: - Vamos, pessoal, ajuda D. Vitória.

A alfabetizadora: - está certo. E ela continua...como é que chama essa aqui que eu esqueci. A colega Damiana diz: - arca...

Enquanto D. Felicidade olha para um lado, olha para o outro, em busca de alguém que lhe socorra.

Edmilson diz para Felicidade as letras que estão faltando nas palavras flecha e arco. D. Felicidade apaga e refaz tudo novamente.

Cada idosa tenta ler as palavras do seu modo. D. Vitória continua na sua tentativa de copiar da lousa a atividade escrita pela professora. A alfabetizadora retoma a lousa e pergunta:

- Todo mundo fez? Como é que se chama? E aponta para os desenhos expostos na lousa: oca, flecha, lança e arco.

A alfabetizadora explica: - a oca é onde o índio mora e a flecha, o arco e a lança são as armas que os índios usam para caçar.

Em seguida a alfabetizadora pergunta: - o que o índio caça e que tipo de caça?

D. Vitória: - Eu penso assim que na hora dele matar querendo comer, ele mata qualquer caça, pássaro, coelho, veado, preá, pássaro de pena, nanbu, zebelê... na hora que eles tãõ com fome, eles matam qualquer caça.... lagartinha do miolo do pau... ora eles come o que encontrar..

Edmilson discorda : - essas coisas pequenas, eles não come não..

D. Vitória explica: - eles comem porco-espinho e quatitu.jacu, aracuan, juriti. A gente assiste na Televisão as ocas e ao redor das ocas, só se vê fogo aceso. Aquelas mulher com cada peitão com os filhos mamando,lascando aquelas carnes e comendo.

Edmilson: - carne muquiada, sem sal e sem nada.

D. Vitória: - peixe cru e sapecado.

Edmilson: - a carne com uma murrinha horrível.

D. Vitoria: - Não é comigo não. Tá se falando outra história.

Edmilson, retruca: - Não ... eles mesmo tem uma murrinha...e continua explicando que tem índio branco, caboclo e o preto.

A alfabetizadora tenta retomar ao quadro e D. Vitória: - Hoje mesmo eu estava assistindo a TV que fala de uma história de uma moça que começou a gostar de um rapaz de cor. Quando a gente gosta o que manda é o coração. Esse negócio de cor não tem força.

D. Vitória: - Quem me dera encontrar um índio do mato para passar uns remédios para mim.

A alfabetizadora: - Então para concluirmos a nossa aula, vocês falaram que os índios vivem da caça, além da caça eles vivem das frutas e das raízes das plantas e da pesca. (faz as anotações no quadro. Pede que os estudantes anotem).

A alfabetizadora: - Como é que os índios fazem para pescar?

D. Felicidade: - eles pescam de jerereu.

A alfabetizadora: - Quais são tipos de raiz?

Leda: - Banana.

D. Vitória: - banana não é raiz é fruta.

Leda: - batata.

Edmilson: - é raiz de pau que eles comem....os índios come araticum.

Enquanto conversam anotam as palavras que a alfabetizadora coloca na lousa.

D. Vitória murmura baixinho: - hoje eu estou ruim demais... não estou acertando as coisas. Pede para a colega Damiana olhar e observar se falta letra.

A alfabetizadora continua olhando os cadernos e reorientando as escritas dos estudantes.

Sr. Gilberto lê as palavras raiz, caça e pesca para a alfabetizadora e ela finaliza a aula chamando atenção sobre o dia do índio.

No excerto textual, percebe-se que há temáticas para serem analisadas teoricamente, como: a aula foi direcionada para a feitura dos desenhos de armas, objetos e habitação indígena; não houve contextualização acerca dos saberes que os idosos e adultos carregam consigo sobre a cultura indígena.

Os conteúdos e desenhos registrados na lousa foram retirados do livro didático. Percebe-se que os estudantes interagem com a alfabetizadora e entre eles, construindo outros sentidos, inclusive contextualizando situações reais vividas no cotidiano, ao mencionarem nomes de frutas, raízes e instrumentos de pescaria, porém a alfabetizadora não utilizou os saberes desses sujeitos, bem como as experiências e conhecimentos para tornar a aula mais criativa, lúdica e interessante.

A nosso ver, entende-se que a alfabetizadora não deu a devida atenção aos diálogos tecidos entre idosas, idosos e adultos. As táticas criadas entre eles tinham o objetivo de construir uma aprendizagem significativa acerca da temática. As questões que surgiram no decorrer da aula foram instigantes, a citar: as questões de preconceitos com índios, conceitos equivocados sobre o que os índios comem, bem como os tipos de armas que utilizam. Outra questão que se faz necessário discutir está relacionada ao menosprezo com o índio, isto está implícito nos diálogos tecidos nas conversas.

Ao adentrar a sala do Espaço TOPA II, percebemos que havia apenas três estudantes presentes na aula: D. Lili, D. Celestina e D. Mariinha. Naquele momento, a alfabetizadora questionava as estudantes idosas sobre os tipos de armas que os índios usavam. A alfabetizadora perguntava:

- Que tipos de armas os índios utilizavam para caçar?

- Quais eram as armas que os índios utilizavam? D. Lili diz: - tipo de arma? Dilma diz: - Sim. D. Lili não entende bem e pergunta: - o que é que tem nas matas?

A alfabetizadora tenta refazer a pergunta: - Que tipo de arma os índios utilizavam para caçar? Os índios usavam umas ferramentas para caçar. Quais eram os nomes?

D. Lili gesticula bastante e depois diz: - É flecha, lança e arco.

A alfabetizadora anota os nomes das armas indígenas na lousa e pede que as senhoras anotem. E anota: flecha, lança e tacape. Enquanto isso, a sala fica em silêncio. E todas escrevem no caderno as anotações feitas na lousa pela professora.

D. Lili: o que é tacape? A alfabetizadora: - Eu não achei o significado, não.

A alfabetizadora orienta D. Celestina e D. Lili sobre a escrita dos nomes das armas indígenas no caderno.

A alfabetizadora: - A última pergunta é:

- Como é chamada a casa dos índios? D. Celestina: - Oca.

A alfabetizadora anota o nome na lousa e as idosas escrevem o nome no caderno.

A tessitura das aulas acontece também no processo de narrativa conversacional, pois a alfabetizadora colocou a temática da aula na lousa e a partir daí, iniciam-se os questionamentos com as idosas. Elas interagem com a alfabetizadora respondendo às questões colocadas, mas sem uma participação efetiva. Percebe-se que há uma compreensão da alfabetizadora acerca do que está sendo trabalhado como tema da semana. Por outro lado, a aula se restringe apenas às explicações dos textos didáticos. A contextualização da vida cotidiana que permita uma aprendizagem significativa não acontece, porque parece haver um distanciamento entre a temática abordada pela alfabetizadora e a recepção do tema no cotidiano das idosas.

Percebe-se nas narrativas conversacionais que as alfabetizadoras se esforçam para explicar para as estudantes aquilo que foi planejado para a aula – o dia do índio - uma prática pedagógica muito antiga presente nas escolas. O livro didático aborda essa temática de forma isolada e a escola infelizmente vive uma prática descontextualizada do cotidiano.

É lamentável assistirmos as cenas da aula, sem podermos propor alternativas e torna-se constrangedor quando percebemos que por trás das práticas ainda há crenças equivocadas que ignoram a capacidade de pensar de sujeitos como os que estão no TOPA I e II. Os desenhos colocados na lousa e as perguntas direcionadas são de natureza infantil e os colocam numa situação de inferioridade. Eles tem vasta experiência de vida, pensam e não podem se conformar em passar duas aulas desenhando e respondendo questões que não tocam no seu cotidiano, por isso olham as atividades do colega, desconversam o assunto, se autocompadecem como é o caso de D. Vitória e D. Lili. Ali naqueles espaços, apesar de não ser perceptível, eles/elas criam suas táticas na resolução das atividades da aula. Está explícito em suas falas o modo como pensam a vida, o mundo, a cor, as etnias e o cotidiano.

No Espaço TOPA II, aconteceu um fato intrigante após a alfabetizadora anunciar para a turma que havia encerrado a aula. Vejamos a cena:

As idosas escrevem na lousa as respostas das questões que estavam sendo interrogadas, a alfabetizadora finaliza a aula. Todas guardam o caderno a alfabetizadora conta para os estudantes que sua família é de linhagem indígena e ali em Saquinho há ainda uma comunidade de família indígena e confessa para os estudantes assim:

- Lá na casa de vovó tinha panela e aribé. Minha avó fazia essas coisas e tinha uma bacia grande que servia para lavar prato. Tinha muitos potes para colocar água, muita moringa. Meu avô dizia que era ela de família de índio.

D. Celestina acrescenta fazendo a seguinte afirmação:- Acho que D. Cicina é de família de índio, porque ela sabe essas coisas de barro.

D. Mariinha: - D. Cicina parece que é índia.

D. Celestina comenta: - o cabelo dela é preto e liso.

A alfabetizadora: - Mãe veia era assim negra com o cabelo liso, bem preto e liso. Alguns netos puxaram a minha avó.

D. Celestina: - é cabo verde.

Alfabetizadora: - só eu que não tive a sorte de nascer com o cabelo liso. Misturou. (rsrs)

D. Lili pergunta: - amanhã tem aula?

Ficamos surpresas com a atitude da alfabetizadora, porque para nós, a história de vida da alfabetizadora e das idosas deveriam se constituir como eixo central da aula, as memórias indígenas de Saquinho e a narrativa da alfabetizadora deveriam ser os temas da aula. Imaginem quantas temáticas surgiriam a partir dali!

Saquinho pertence ao município de Inhambupe-Ba, um dos municípios baianos mais antigos, a sua sede foi fundada pelos portugueses, mas antes da chegada dos portugueses já era habitada pelos índios cariris. Vale ressaltar ainda que, conforme Pereira (2008, p.76-77),

No cenário geográfico, político e social de Inhambupe encontram-se as comunidades negras rurais e outras cujos dados históricos apontam terem sido formadas por famílias indígenas, fato que a história oficial omite. Os moradores dessas comunidades determinam a base étnico-racial de formação populacional do município; os traços físicos dos moradores atuais evidenciam essa ancestralidade da qual herdaram um rico legado cultural. Inhambupe não deve seu crescimento apenas aos portugueses, como é enfatizado pelos moradores inhambupenses, mas, sobretudo aos índios que já moravam na região antes da chegada dos portugueses e aos negros que aparecem na história exclusivamente como escravos. Os índios cariris, moradores das margens do Rio Inhambupe, foram expulsos das terras e os colonizadores trouxeram os negros para serem escravizados.

Conforme D. Catarina²⁰¹, Saquinho é uma comunidade formada por negros e índios, como narra no excerto a seguir:

Meu pai contava que meu avô contava uma história que dizia que tinha um homem aqui, ele era caçador, o nome do homem era João de Gudu. Tinha muitos cachorros que caçava nos mato brabo. A espingarda dele quando estava carregada pesava uma arroba. Meu pai chamava de mandingueiro. Meu pai dizia que ele deu comida pra uma cabocla. Os cachorros entendiam o que o caçador queria e quando dizia: - Pega! Os cachorros corriam, pegava e não estragava. Quando foi um dia deu com a cabocla sozinha na comidinha, aí botou os cachorros, mas não pegou. Ela era uma mulher baixinha. Dizem que se o caboclo da semente desse falta dela sem chegar, eles corriam depressa e deitava no chão do arco e flecha. Se eles vissem que a flecha alcançava, eles atiravam e iam buscar pra soltar e trazer. E se chegasse numa roça e saltasse pra dentro da roça, eles não fazia mais nada. A cabocla que ele trouxe batizou por nome de Antônia. Ele trancou num quarto e foi comprar pano pra fazer roupa e comprar comida pra ela, ela só comia fruta e caça. A família do Gravatá, perto da daqui, é dessa família. Os velhos já morreram tudo. Meu avô dizia que ele era mandigueiro. Minha tia vendia banana no Gravatá[.]. E uma cabocla já velha comprava na banana na mão de minha tia. Eu alcancei essa senhora já uma velha, cor de canela, os olhos azuis, bonitinha. A família do gravatá é dos caboclos. Lá no Gravatá era só uma família e começou a render gente.

As narrativas de D. Catarina mostram a formação histórica, cultural e social de Saquinho, fato narrado depois que já havia finalizado a aula. Outra questão que é falta de reconhecimento das mulheres idosas, estudantes do TOPA, devido às questões raciais culturais de si. Elas não se sentem como pessoas que fazem parte da linhagem indígena presente na comunidade. D. Celestina tem conceitos bastante equivocados quando menciona que “D. Cicinha é da família de índio porque ela sabe essas coisas de barro”. Afinal, ali na comunidade, os moradores fazem parte das duas linhagens: indígena e afro-brasileira. Estas são base da formação sociocultural e étnica da comunidade.

Se a aula tivesse sido planejada tendo como viés curricular a memória coletiva e social da comunidade, certamente, teria sentido estudar o índio que se faz presente na história vida da alfabetizadora e nas histórias de vidas das estudantes. Mas o índio apresentado no livro didático não tem nenhuma representatividade na vida das mulheres idosas, por isso a aula não teve participação efetiva das idosas. Elas não se sentem coparticipantes. Vejamos as cenas:

²⁰¹ Colaboradora da pesquisa de mestrado em Educação e contemporaneidade (PPGEDUC). A pesquisa foi realizada de 2006 a 2007. D. Catarina faleceu em 2010 com 117 anos.

Alfabetizadora: - amanhã não precisa trazer caderno porque tem a comemoração da páscoa, e pergunta:

- Lili, na família da senhora tinha índio?

D. Lili: - Não sei, não nunca me disseram. Eu vim conhecer os índios porque vejo passar na televisão. Agora tem um tempo que apareceu um índio da Salobra, estava sozinho. Ficou um tempo, depois foi embora para a terra dele.

D. Lili pergunta: - Ainda tem aula hoje?

A alfabetizadora diz: - Acabou a aula, Lili.

A alfabetizadora questiona D. Lili e ela desconversa dizendo que não sabe se na sua família tinha índio. O conhecimento que tem sobre o índio foi adquirido através da televisão, mas logo em seguida, confessa que conheceu um índio e depois ele foi embora para sua terra. Observa-se nas cenas que há um desconhecimento ou conceitos equivocados acerca do índio, considerando que a comunidade de Saquinho é formada por índios e negros, como menciona D. Catarina no excerto acima ao mencionar a comunidade de Gravatá. Tal comunidade faz parte da comunidade de Saquinho; nos limites da geografia local, Gravatá é uma pequena comunidade que faz parte de Saquinho na sua amplitude, mas lá em Saquinho há vários lugarejos pequenos conhecidos como sendo “Saquinho”.

As preocupações da alfabetizadora estavam direcionadas para os conteúdos curriculares do processo de decodificação mecânica da palavra escrita e um conteúdo didático que “pinta” o índio como se fosse estranho à nossa ancestralidade, colocando-o com certo distanciamento local. Por outro lado, os sujeitos do TOPA se colocam numa posição de estranhamento em relação ao índio. Parece-nos que a temática indígena seria o momento ideal para as alfabetizadoras organizarem projetos temáticos de investigação sobre as etnias indígenas, destacando as famílias de linhagem indígenas e suas histórias, vocábulos, objetos de arte, alimentação, rezas e plantas medicinais presentes na comunidade de Saquinho.

As culturas de Saquinho são silenciadas e negadas nos espaços do TOPA, anulando as vozes das idosas, idosos e adultos. Conforme Santomé (1995, p.165), “os currículos planejados e desenvolvidos na sala vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. Isso inculca nos jovens, adultos e idosos que os saberes locais e suas práticas culturais e crenças não podem ser considerados como conteúdos legitimados.

As revelações que surgem nas cenas levam-nos a pensar na formação que as alfabetizadoras recebem. Infelizmente, a formação de quarenta horas compromete a proposta que o Programa TOPA visa desenvolver durante oito meses, que é oferecer uma educação de qualidade para jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar em suas trajetórias de vida. Percebe-se que esses sujeitos tiveram seus direitos negados e, apesar de todo esforço empreendido pelas alfabetizadoras, compreendemos que a formação que elas recebem é incipiente e não surte o efeito esperado que é alfabetizar e letrar os sujeitos para a vida e para o mundo, como podemos observar nos excertos textuais das narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras:

Para dar as aulas do TOPA, a gente tem o planejamento é quinzenal e fazemos com a coordenadora em Inhambupe, agora mesmo estamos trabalhando com a temática Trabalho. A partir desse tema, eu faço o plano diário [...]. O ano passado, eles não avançaram, por isso eu não queria ensinar esse ano, porque eu ficava

pensando assim: - Eu vou pra lá dou aula todos os dias e não vejo eles aprendendo nada. Aí, eu comecei a pensar que eu não estava sabendo ensinar, não sabia me expressar e por isso eles não estavam aprendendo. Então, comecei a mudar, porque o ano passado, eu passava muito texto, copiava muito texto pra eles, porque na formação, os professores falaram que era pra passar muito texto para eles melhorarem a escrita e a leitura, só que eu não estava vendo mudança. (Alfabetizadora Jane).

Para dar aula no TOPA, além da formação de uma semana, fazemos planejamentos quinzenais e isso ajuda porque a equipe do TOPA trabalha com temas e títulos. Eles dão os títulos e temas e orientam a gente de como dar aula, para a gente não ficar inventando coisas que não tem sentido. Penso que os planejamentos ajudaram muito. O material para trabalhar com os alunos das outras etapas é o mesmo e eu acho que não é bom, porque eles já viram e voltam revisando tudo de novo. Eu mesma tento criar algumas coisas de outros livros, como tenho muitos livros. Então, eu vejo o que dá pra desenvolver na sala de aula, aí vejo e procuro trabalhar dentro do tema. (Alfabetizadora Carla).

Entendemos que uma formação de quarenta horas/aula acompanhado de um planejamento quinzenal não dá conta da complexidade da prática pedagógica da alfabetização. Faz-se necessário um vasto conhecimento acerca dos enfoques teórico-metodológicos e práticos do ato de alfabetizar. Sabe-se, portanto, que as alfabetizadoras não possuem uma formação acadêmica que as habilite para o exercício da docência, porém essa afirmativa não exclui os saberes que as alfabetizadoras tem da docência. Basta lembrarmos que as ações aplicadas com o método de alfabetização de Paulo Freire foram elaboradas e testadas por educadores populares, entre eles, haviam professores, instrutores e monitores, porém a prioridade era alfabetizar e politizar para que os homens e mulheres, jovens, idosos tomassem posse dos seus direitos e se reconhecessem como cidadãos atuantes, como afirma Brandão (2008, p. 21),

Métodos de alfabetização tem um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

Vê-se que a tarefa de alfabetizar vai para além de uma formação acadêmica. Exige ousadia, desafio constante de sua capacidade de intervenção no mundo. Desse modo, ensinar exige do educador e da escola atitude, como diz Paulo Freire (2011, p.31), que é o que “coloca ao professor e à escola, no dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares” e das comunidades rurais – os “saberes que socialmente construídos na prática comunitária”.

Não se concebe que um Programa de Alfabetização que tem como meta promover educação de qualidade para todos, adote um livro para os educandos e, mais ainda, um plano quinzenal organizado por especialistas que desconhecem o cotidiano de jovens, adultos, idosos e idosas de uma determinada comunidade, no nosso caso, uma comunidade rural. O livro didático utilizado nos espaços do TOPA equivale a um “saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 2008, p.22).

Para Macedo (2004, p. 41),

Infelizmente boa parte de nossas propostas curriculares essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas.

Alfabetizar a partir das histórias de vida de estudantes do TOPA pode tornar-se um instrumento didático valioso na sala de aula, pois contar e ouvir histórias são atividades extremamente comuns na vida do homem que independem do fato de serem narradores e ouvintes, letrados ou não. Contam-se histórias com as mais variadas funções e nos diversos contextos comunicativos. Os saberes curriculares presentes nas histórias de vida dos sujeitos do TOPA de Saquinho podem ser usados como instrumentos pedagógicos no processo de alfabetização e letramento.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu do trabalho de pesquisa empírica com as pessoas e espaços de alfabetização, considerando todo o arcabouço linguístico, saberes e experiências do cotidiano dos sujeitos: homens e mulheres envolvidos no ato político de aprender a ler e escrever. Alfabetizar não é apenas aprender a assinar o nome, é muito mais que passar horas copiando textos, como podemos observar nos equívocos do ato de alfabetizar, diante da narrativa da alfabetizadora Jane:

O TOPA alfabetiza, a gente alfabetiza. Nós só estamos alfabetizando o aluno. Os professores dizem que a prioridade é aprender a fazer o nome. É o nome que o aluno tem de aprender. Assinar sua assinatura e ler, mesmo aprendendo apenas a assinar o nome. Então, na terceira etapa eles têm que ir para EJA. Isso para eles já está praticamente alfabetizado, igual às crianças do Pré. Saem do Pré sabendo escrever o nome, sabendo contar pelo menos até 50 e sabendo o alfabeto, é o caso dos alunos do TOPA. Se eles conhecem o alfabeto todo, sabe escrever seu nome, eles dizem que os alunos já estão alfabetizados.

O propósito de oferecer educação de qualidade se concretiza em outras questões que perpassam necessariamente por uma boa formação para os educadores do TOPA; é garantir a esses alfabetizadores leituras, preparação, acompanhamento, planejamentos, espaços adequados para as aulas, valorização cultural e social dos educandos, material didático adequando e principalmente garantia de uma aprendizagem significativa. Assim, a equipe pedagógica do TOPA pode buscar aperfeiçoar suas práticas pedagógicas no método de Paulo Freire.

Conforme Brandão (2008), a primeira etapa pedagógica de construção do método de alfabetização Paulo Freire é conhecer o universo da fala, da cultura da gente daquele lugar: aquela comunidade vai ser investigada, pesquisada. “As pessoas do programa de educação misturam-se com os da comunidade. Se for viável habitam – sem molestá-lo – seu cotidiano” (p.25).

O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato à obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. (BRANDÃO, 2008, p. 25).

O material didático para cada comunidade vai ser organizado de forma diferenciada porque só atende a realidade cultural, social e linguística daquelas pessoas e do seu cotidiano, pois o que se descobre com a pesquisa não são homens e mulheres objetos e nem tão pouco é uma realidade neutra. Descobre-se que

em cada comunidade há cotidianos tecidos por identidades sociais e culturais. “São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa” (BRANDÃO, 2008, p. 27).

Como pesquisadoras, percebemos algumas incoerências curriculares que acontecem na sala de aula, como por exemplo: atividades destinadas para “qualquer estudante” sem considerar a idade e experiências de vida; desrespeito aos tempos e ritmos de aprendizagem decorrentes da faixa etária e das identidades sociais dos(as) educandos(as); desconsideração às diferenças de experiências pessoais entre as mulheres idosas; as interações conversacionais que acontecem na sala de aula, que poderiam ser consideradas como textos de oralidade produtivos como materiais de leitura e escrita, não são integrados às práticas curriculares. Enfim, os materiais didáticos de leitura e de escrita e as condições de produção estabelecidas na sala de aula parecem não considerar qualquer articulação com a realidade sociocultural das mulheres idosas da pesquisa.

Nosso propósito neste texto não foi avaliar as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, mas promover um diálogo sobre a (in)eficácia de um programa de alfabetização que acontece em um período de oito meses e o nível de (in)sucesso na percepção tanto das alfabetizadoras como nas mulheres idosas sujeitos da aprendizagem e dos adultos. As mulheres e homens estudantes do Programa TOPA apresentam expectativas de aprender, no mínimo, “a assinar o nome”, mas também expressam desejos de ler os produtos que compram no mercado, a fatura da conta de luz; o mais interessante para elas é sair da condição de “sujar o dedo”, como dizem, para imprimir a marca digital. Infelizmente, ao final de oito meses, algumas não conseguem aprender nem a assinar o nome.

Acreditamos que os dados registrados na pesquisa podem revelar possibilidades de criar ambientes educacionais mais apropriados para estudantes adultos e idosos; para tal nos detemos em oferecer ao professor a oportunidade de interagir com seus estudantes de forma mais autêntica e mais colaborativa no sentido de implementar uma cultura escolar efetivamente inclusiva para atender a ampla diversidade sociocultural do universo estudantil da contemporaneidade.

Referências

Brandão, Carlos Rodrigues (2008). O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense.

Freire, Paulo (2011). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Macedo, Elizabeth (2004). Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículo (de alguma coisa mais). In: Alves, Nilda (Org.), Criar currículo no cotidiano (pp.34-59). 2.ed. São Paulo: Cortez.

Melo, Lílian Noemia Torres de; Sá, Maria da Piedade Moreira de (2008, novembro). Função metalingüística na narrativa conversacional: um diálogo intertextual. Comunicação apresentada no XVI CONIC – Congresso de Iniciação Científica. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil.

Pereira, Áurea da Silva (2008). Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação

e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.

Santomé, J. Torres (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.), **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação** (pp.159-177). Petrópolis: Vozes.

Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação

Alexandre do Nascimento²⁰²

Resumo

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26-A, instituído em 2003 pela Lei Federal 10.639, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras. Porém, o cumprimento dessa obrigatoriedade pelos sistemas e instituições de ensino e, conseqüentemente, pelos educadores, não é tarefa trivial, pois trata-se de uma proposição que exige uma postura crítica frente às relações raciais, uma postura de reconhecimento e valorização da diversidade étnica, discussões sobre as questões colocadas pelas lutas históricas dos negros, acesso à conteúdos e proposições pedagógicas adequadas, bem como participar de processos de estudos e produção de conhecimentos. Em outras palavras, podemos dizer que os desafios que concretamente encontramos para concretizar a Educação das Relações Étnico-raciais proposta pela legislação são basicamente: a reestruturação dos currículos, a produção e difusão de estudos e materiais pedagógicos, a formação básica e continuada dos profissionais de educação. Diante disso, desde o ano de 2007, ministramos o *Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais*, na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, que consiste num projeto de estudos que visa mobilizar professores na produção de um *pensamento anti-racista e anti-discriminatório em Educação*, e assim constituir mais uma referência para a *práxis* pedagógica democrática. O curso busca atender uma das principais demandas criadas pela Lei 10.639/2003, ou seja, a formação docente. O objetivo é fornecer instrumentalização política, teórica e informações sobre a história e as culturas dos africanos e afrodescendentes no Brasil, de forma a contribuir para que os docentes, em seu contexto de ensino, discutam de forma crítica e autônoma as questões relacionadas aos afrodescendentes e seu papel na sociedade brasileira, desenvolvendo práticas pedagógicas isentas de racismo e preconceitos em relação aos legados africanos no Brasil.

Na concepção do projeto, partimos do fato de que as desigualdades raciais no Brasil é uma componente estrutural das relações sociais, que isso tem razões históricas e que se fundamenta no etnocentrismo e no racismo a serem superados. Uma educação que pretenda contribuir para transformar esta realidade, deve assumir a necessidade de uma educação anti-racista e do reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais brasileiras. Do nosso ponto de vista, portanto, entendemos a Educação das Relações Étnico-raciais como processo político e pedagógico que visa criar abertura para compreensão de distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade e também como questionamento da pretensão de que vivemos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única, por uma só cultura a que todos os brasileiros deveriam convergir. Assim, o projeto concebe a Educação das Relações Étnico-raciais como Projeto político-pedagógico para a Promoção da Igualdade Racial que propõe o

²⁰² FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

reconhecimento da multiplicidade de singularidades que constituem a sociedade brasileira e a desconstrução do imaginário sobre determinados grupos, principalmente negros.

A partir dessa prática de formação de professores na FAETEC e de estudos teóricos, pretendemos apresentar uma discussão sobre o que é hoje, no Brasil, a “Reeducação das Relações Étnico-raciais”.

Apresentação

Institucionalmente, a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), passou a implementar políticas de ação afirmativa de promoção da igualdade racial a partir do momento que a Lei Estadual 4151/2005²⁰³ ampliou para todas as instituições de ensino superior não militares a reserva de vagas para pessoas de baixa renda, estudantes de escolas públicas, negros, deficientes físicos e indígenas.

Porém, foi com a criação do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEERA)²⁰⁴, em 2007, que iniciou-se na FAETEC um projeto institucional próprio de ação afirmativa para promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial na FAETEC. Com isso, além de proporcionar acesso aos grupos historicamente discriminados por força de lei, a Fundação passou a reconhecer e valorizar produções teórico-metodológicas e projetos pedagógicos, bem como a dar espaços para desenvolvimento de cursos e atividades de formação docente com vistas a colocar em prática o que determina o Artigo 26-A²⁰⁵ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer 003/2004 e Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação - CNE). Estudos, formação de professores, diálogos sobre histórias e culturas africanas e afrobrasileiros, relações étnico-raciais e educação das relações étnico-raciais nos marcos dessa legislação passaram a fazer parte da política de ação afirmativa da Fundação.

Este trabalho apresenta uma reflexão

²⁰³ FALAR DAS LEIS DE COTAS NAS INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR. A Lei Estadual 4151/2003 modificou as Leis ... que, respectivamente, estabeleciam cotas de 50% para estudantes oriundos de escolas públicas e 40% para estudantes negros. Com a Lei 4151/2003 as instituições de ensino superior não militares do Estado do Rio de Janeiro passaram a ter reserva de vagas de 45% das vagas para estudantes de baixa renda, sendo 20% para negros, 20% para oriundos de escolas públicas e 5% para indígenas e deficientes físicos.

²⁰⁴ Instituído pela Resolução Conjunta da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT) e FAETEC No. 03 de 08 de agosto de 2007, que define o NEERA como "órgão de pesquisa e extensão, consultivo, acerca da pesquisa, do ensino e da extensão sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, da História e cultura africana e afro-brasileiras e das ações afirmativas voltadas para as populações afro-descendentes no âmbito da Rede FAETEC".

²⁰⁵ Artigo incluído na LDB pela Lei Federal 10639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que instituiu no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira (Art. 26-A) e no calendário escolar o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra (Art. 79-B). Em 10/03/2008, O artigo 26-A da LDB sofreu alteração pela lei 11.645/2008. Esta nova Lei alterou o texto do artigo em questão incorporando, além do ensino de história e cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. O novo artigo passou a ter a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da criação do Artigo 26 no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Os Artigos 26-A e 79-B²⁰⁶ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais formalizam e tornam obrigatória uma das demandas mais importantes da luta histórica do Movimento Social Negro²⁰⁷ para a área de educação e, pois, de exigências e propostas da luta contra o racismo para o currículo e a pedagogia, de práticas que visem produzir de uma nova consciência social-histórica e uma nova forma das pessoas se relacionarem com a pluralidade étnica e racial, especialmente com pessoas negras e culturas de matrizes africanas. As lutas do movimento social negro que se inserem no processo histórico brasileiro como lutas emancipatórias, como parte fundamental de um processo, ainda em curso, de democratização das relações sociais e contra pensamentos, políticas e práticas que negam a riqueza da multiplicidade de singularidades que compõe o Brasil, cujas instituições sociais foram construídas tendo como um dos pilares o racismo.

Esta demanda passou a exigir reestruturações nos componentes dos currículos escolares e da formação de professores, revisões de práticas tradicionais e produção de novos materiais didáticos. Estamos, dessa forma e ainda hoje (mais de 10 anos após o início da entrar em vigência do Artigos 26A e 79B), diante de um desafio colocado para as instituições escolares e para educadores pela exigência social de democratização das relações sociais, que no Brasil passa indispensavelmente pela superação definitiva do racismo, dos preconceitos e discriminações contra os descendentes de africanos, suas histórias, valores e produções culturais.

Como essa exigência social não diz respeito somente à superação das desigualdades raciais, mas também de preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira em relação ao africanos e afrodescendentes, a educação, o currículo e a pedagogia se tornaram parte dessa perspectiva. Ou seja, os sistemas e instituições de ensino devem incluir o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana e a educação para relações raciais democráticas em seu trabalho. E os educadores e educadoras, como agentes principais desse processo, devem rever suas práticas pedagógicas e incluir o debate sobre relações raciais e o legado histórico-cultural de origem africana no Brasil.

Os desafios colocados pela Lei 10639/2003 para o currículo escolar, para a pedagogia, para a formação de professores, para os formuladores de políticas públicas e institucionais e, pois, para a pesquisa acadêmica e a reflexão teórica, são imensos, demandam novos temas de estudos e a revisão das práticas e conteúdos tradicionais.

Nesse marco político-pedagógico, o conceito de educação das relações étnico-raciais ganhou uma nova definição. Uma das principais referências dessa nova definição do conceito é o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004). De acordo com o referido documento,

²⁰⁶ O artigo 26-A da LDB sofreu alteração em 10/03/2008, pela lei 11.645/2008. Esta nova Lei alterou o texto do artigo em questão incorporando, além do ensino de história e cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. O novo artigo, instituído pela Lei 11.645, passou a ter a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

²⁰⁷ Para os organizadores do I Encontro Nacional de Entidades Negras, realizado em 1991 na cidade de São Paulo, "o Movimento Negro se define como o conjunto de entidades e grupos, de maioria negra, que têm o objetivo específico de combater o racismo e/ou expressar valores culturais de matrizes africanas e que não são vinculados a estruturas governamentais e partidárias" (d'Adesky, 2001).

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (p. 14)

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (p. 14)

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro (...) são imprescindíveis (p. 15). Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (p.16)

Nessa perspectiva, nos parece possível definir Educação das Relações Étnico-Raciais como um processo político e pedagógico que visa fazer da educação uma atividade que, entre outras coisas, produza a compreensão de que há distintas maneiras das pessoas expressarem sua humanidade, questionando criticamente a pretensão implícita no imaginário social brasileiro de que vivemos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única e por uma cultura para a qual todos e todas deveriam convergir.

Desse ponto de vista, o que hoje chamamos de Educação das Relações Étnico-Raciais configura-se como um projeto de educação plural, pluriétnica e plurirracial, que propõe que instituições de ensino e aos educadores, em seus processos pedagógicos, entre outros possíveis elementos, considerem:

- O respeito e reconhecimento da multiplicidade de corpos que constituem a sociedade brasileira.
- A desconstrução de imaginários preconceituosos sobre determinados grupos, em nosso caso sobre africanos e afrobrasileiros.
- A necessidade de um projeto político-pedagógico de promoção da igualdade racial.

É notório, assim, que a educação está diante da necessidade de mudanças essenciais no currículo, nas práticas pedagógicas e nas políticas e procedimentos institucionais, que muito mais do que o conhecimento do marco legal que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, uma nova forma de fazer educação das relações étnico-raciais, agora em bases democráticas, com explícitas preocupações em educar para a igualdade racial e o respeito à pluralidade.

Dados de pesquisas e estudos realizados por diversas instituições têm demonstrado a persistência das desigualdades raciais entre negros e brancos no país. A observação de vários indicadores, como renda, escolaridade... o que confirma, sem sombra de dúvidas, que vivemos, ainda hoje, sob a égide de uma persistente discriminação racial. No mundo do trabalho, essas pesquisas mostram que são destinados às populações negras, em sua grande maioria, funções subalternas e atividades precárias, independente do nível de escolaridade, o que contribui para o crescimento do fosso sócio-econômico entre os grupos raciais

no Brasil. Além disso, as desigualdades de gênero, que ainda são grandes, tornam-se maiores quando o sexismo se alia ao racismo. Esses fatores acabam se somando a outros que levam homens e mulheres negros e negras a serem as pessoas mais pobres na sociedade brasileira, sendo uma parcela significativa entre as pessoas com baixa escolaridade e à margem de condições básicas de tratamento de saúde nos órgãos públicos.

O Estudo da UNESCO realizado em 2007 em escolas brasileiras que mostra que, em mesmas condições sócio-econômicas, os estudantes negros têm desempenho inferior aos estudantes brancos, conclui que isso acontece fundamentalmente por causa das relações raciais na escola, que são desfavoráveis aos negros. Da mesma forma, pesquisa do INEP, realizada em 2009 com 501 escolas nos 27 estados, 18.599 pessoas entre estudantes, professores, diretores, profissionais de educação, pais, mães e responsáveis, também demonstrou a existência de atitudes preconceituosas e de desejos de distância social em relação a determinados grupos étnico-raciais (negros, indígenas e ciganos). Das pessoas que participaram da pesquisa, 94,2% demonstraram ter algum tipo de preconceito étnico-racial. Além disso, demonstraram algum nível de distância em relação a ciganos (97,3%), a indígenas (95,3%) e a negros (90,9%). A pesquisa conclui que o preconceito, a distância social e práticas discriminatórias estão presentes no ambiente escolar em todos os atores, especialmente nos alunos, e que as pessoas não assumem que são preconceituosas, mas se demonstram predispostas a manter distância social de outros grupos. A escola não pode mais negar ou omitir que, na sociedade em geral e no cotidiano escolar em especial, as relações sociais, o acesso às oportunidades e o desempenho de estudantes sofrem influência de preconceitos, que geram constrangimentos, discriminações e barreiras extremamente danosas à auto-estima daquelas pessoas que são identificadas como negras e indígenas.

Essa não é uma discussão recente, pelo contrário. Negros e negras, no Brasil, desde que para essa terra foram trazidas à força as primeiras pessoas africanas para serem escravizadas, lutam pela vida, pela sua humanidade, por liberdade e, a partir da abolição do escravismo, pelos seus direitos de cidadania, através da defesa de políticas de inclusão racial. A exclusão de negros e negras no processo educacional é histórica. Foi muito longo o período de denúncias do movimento negro e de pesquisadores envolvidos com a temática em busca de uma educação não racista, que ainda não está consolidada.

É, portanto, extremamente oportuno e importante elaborar e colocar em ação projetos e atividades que instituem processos de mudanças no ambiente escolar para promover a pluralidade, o que envolve ações pedagógicas e culturais que visem mudanças de comportamentos e de valores dos agentes escolares em relação aos preconceitos e discriminações. É preciso, portanto, que a escola proporcione informações e debates sobre o papel do preconceito e da discriminação racial na produção de desigualdades sociais e sobre os saberes e as produções sócio-culturais de africanos, afrobrasileiros e indígenas no Brasil, nos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e tecnológicos, o que certamente contribuirá para uma nova cultura democrática que considere a diversidade racial como um dos seus fundamentos materiais.

Não é mais possível que as instituições de ensino neguem ou omitam que, tanto no âmbito da educação quanto no mundo do trabalho, as relações e o acesso às oportunidades sofrem influência do preconceito e da discriminação racial, impondo constrangimentos e barreiras, danosos à pessoa, à instituição e à sociedade. É preciso, portanto, que educadoras e educadores assumam eticamente a promoção da igualdade racial e a pluralidade.

Assim, do nosso ponto de vista, os principais desafios para concretizar a Educação das Relações Étnico-raciais proposta pela legislação são basicamente: a reestruturação dos currículos, a produção e difusão de estudos e materiais pedagógicos, a formação básica e continuada dos profissionais de educação. E diante disso, desde o ano de 2007, ministramos o Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais, na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, que consiste num projeto de estudos que visa mobilizar professores na produção de um pensamento e de práticas anti-racista, anti-discriminatório e plural em Educação, e assim constituir mais uma referência para a *práxis* pedagógica democrática.

O objetivo curso é fornecer instrumentalização política, teórica e informações sobre a história e as culturas dos africanos e afrodescendentes no Brasil, de forma a contribuir para que os docentes, em seu contexto de ensino, discutam de forma crítica e autônoma as questões relacionadas aos afrodescendentes e seu papel na sociedade brasileira, desenvolvendo práticas pedagógicas isentas de racismo e preconceitos em relação aos legados africanos no Brasil.

Na concepção do projeto, partimos do fato de que as desigualdades raciais no Brasil é uma componente estrutural das relações sociais, que isso tem razões históricas e que se fundamenta no etnocentrismo e no racismo a serem superados. Uma educação que pretenda contribuir para transformar esta realidade, deve assumir a necessidade de conteúdos e práticas pedagógicas anti-racistas e que reconheçam positivamente as diferenças étnico-raciais. Do nosso ponto de vista, portanto, a educação para relações étnico-raciais democráticas é um processo pedagógico que visa criar aberturas às singularidades e aceitação positiva das distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade, questionando constrangimentos, atitudes discriminatórias, hierarquias e desigualdades oriundas dos preconceitos do imaginário racista sobre determinados grupos na sociedade brasileira, principalmente sobre os negros.

Bibliografia

- BRASIL. Lei N º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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”. Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei N º 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U. 11/03/ 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, 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 Indígena”. Brasília, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, pp.141-160.
- D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília, DF: IPEA, 2008.
- 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. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Para uma pedagogia da (re) educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Alexandre do; PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz F.; SILVA, Selma Maria da. (orgs). Histórias, Culturas e Territórios Negros: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Ed. Epapers, 2008, pp.47-57.
- UNESCO. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2007.

Profissão Docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil

Cleiza Cornélio Nutels, Líllian Franciele Silva Ferreira²⁰⁸

Resumo

A pedagogia vem ampliando seu campo de atuação, pois a educação ocorre em vários espaços além do ambiente escolar. Este artigo tem como tema de investigação a profissão docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil, com ênfase nas *políticas* de amparo legal e na reflexão dos desafios encontrados no cotidiano do pedagogo hospitalar para a promoção da diversidade na educação com a perspectiva da inclusão do direito ao acompanhamento do currículo escolar para crianças e adolescentes hospitalizados no período em que se encontram afastados para tratamento específico de saúde. Regularizando assim, a criação da classe hospitalar como um espaço educativo não-escolar de auxílio pedagógico-educacional, contribuindo com o enfermo a partir de estratégias pedagógicas para que as crianças e adolescentes internados possam, na medida do possível, ter a continuidade de sua rotina fora do hospital, garantindo o direito assegurado no artigo 205 da Constituição Federal da República do Brasil de 1988, onde, é dever do estado e da família e direito de todos os cidadãos terem acesso a educação. Desse modo, revela-se um desafio duplo a formação docente deste profissional em ambiente hospitalar, pois de um lado está a equipe do hospital, onde esse profissional é pouco reconhecido e do outro está o desafio aos Cursos de Pedagogia, já que exige mudanças sociais para a abertura de seus parâmetros curriculares. Tendo como metodologia, uma pesquisa bibliográfica para o estudo de políticas públicas em documentos legais de âmbito federal. Contribuindo assim para a diversidade do trabalho docente, visando o desenvolvimento de estratégias para o atendimento educacional diferenciado que leve em consideração o processo educativo em diversos contextos, defendendo a existência da classe hospitalar e dando sentido a prática e aceitação do professor como parte da equipe multidisciplinar deste ambiente, democratizando assim, o acesso e a inclusão dos discentes afastados do ambiente escolar e repensando o trabalho docente desse profissional em meio à diversidade, no auxílio as crianças e adolescentes que necessitam de atendimento pedagógico hospitalar especializado.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar, Inclusão, Educação.

Introdução

O pedagogo é um profissional formado para atuar com a educação das crianças em todas as suas necessidades, porém, os cursos de Pedagogia, na sua maioria, têm uma caracterização que influencia a formação voltada para a atuação em ambiente escolar, como professores de educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tornando o curso que abrange várias áreas para atuação desse profissional, podendo ser em ambientes escolares e não escolares, uma área restrita em relação à função do pedagogo, uma vez que, as mudanças sociais estão exigindo uma abertura de seus parâmetros, para o alcance de atendimentos especializados.

²⁰⁸ Universidade Federal de Alagoas

A criança que apresenta um longo período de internação se sente excluída da escola e dos ambientes que fazem parte do seu meio social fora do hospital, sendo função do pedagogo no espaço de atuação dentro da classe hospitalar além de desenvolver o ensino pedagógico dentro do hospital, também auxiliar a criança a melhorar no tratamento da doença procurando amenizar dificuldade como a angústia, baixa autoestima e distância da família e dos amigos, que acontece no decorrer do tratamento e acaba interferindo na recuperação dessas crianças.

As propostas do pedagogo hospitalar com enfoque à atenção educacional durante o tratamento tornam as crianças mais dispostas, pois as atividades pedagógicas desenvolvidas no hospital estimulam nas crianças a volta, mesmo que seja por um pequeno período, a uma das atividades de sua rotina diária, fora do ambiente hospitalar o que auxilia a uma melhor resposta ao tratamento desenvolvido pela equipe multidisciplinar do hospital, amenizando o efeito psicológico negativo que a enfermidade causa nos pais das crianças, uma vez que, observando que seus filhos estão ocupados envolvidos no processo de aprendizado pedagógico que auxiliam o tratamento e melhoram sua autoestima, diminui a tensão de estarem em um hospital com seu filho doente.

Refletindo que o pedagogo no ambiente hospitalar é de grande importância para minimizar a atenção unilateral ao enfermo, dando ênfase apenas ao aspecto físico e material da enfermidade, quando esta doença pode ser também de caráter psicossocial, este profissional tem uma proposta integrada, fazendo com que a hospitalização do escolar tenha um atendimento personalizado, respeitando o momento de cada doença e considerando a situação de escolaridade e sua procedência, ultrapassando o contexto formal da escola, tratando-se de uma nova realidade multidisciplinar com características educativas, utilizando-se de momentos de integração dos internos de forma lúdica e recreativa, como também inserindo o processo pedagógico, sendo destacada no texto a necessidade de um espaço de ensino na área pediátrica dos hospitais.

Através das Políticas Públicas de Educação e Saúde desenvolvidas pela Constituição Federal Brasileira e o Ministério da Educação (MEC) reconheceu-se a importância da classe hospitalar, onde por meio de ações políticas de inclusão de discentes que tenham alguma necessidade especial e estejam internados por um período prolongado devem ser acompanhadas pedagogicamente evitando prejuízo no seu ano letivo, contribuindo para a diminuição da evasão escolar.

Metodologia

Esse artigo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica introdutória para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, onde foram pesquisados em sites do governo de âmbito federal, os seguintes documentos para uma breve análise: a Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, relativa aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, através dos artigos 58 a 60 que tratam da Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o documento da Secretaria de Educação Especial (2002), que oferece estratégias e orientações para Classe Hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho

nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007 e o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, realizando assim um debate dessas legislações com alguns autores que tratam sobre o contexto do pedagogo hospitalar para maior aprofundamento dos elementos legais através de políticas públicas que defendem a existência da classe hospitalar e a prática e aceitação do pedagogo como parte da equipe multidisciplinar do hospital.

Resultados alcançados

A partir da Lei maior do Estado Federativo Brasileiro, que no seu artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Com o conjunto de novos elementos educacionais que surgem na perspectiva da educação inclusiva começam a nascer movimentos mundiais que ficam mais intensos a partir de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos e em seguida surgem outros documentos que ressaltam a importância da elaboração de políticas públicas para as crianças que tem algum tipo de deficiência e/ou por determinado motivo, como por circunstância de doença estejam afastadas do ambiente escolar, como em 1994, a Declaração de Salamanca²⁰⁹ e em 1999 a Convenção da Guatemala²¹⁰.

A resolução nº 41, 13 de outubro de 1995, descreve no seu artigo 9: “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.”, o que possibilita a criança e/ou adolescente hospitalizados ter assegurado o direito a um acompanhamento pedagógico especializado, para através deste, realizar atividades que auxiliem e acompanhem o currículo escolar respeitando o estado clínico em que o interno se encontra, tendo assim, ininterrupto do seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) no seu artigo 58, inciso 2º afirma: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”. A partir desse pressuposto é preciso pensar em um profissional pedagógico que tenha uma formação na área da Educação Especial, sendo este, eixo regulador da atuação do pedagogo em Classe Hospitalar o que implica em uma ação pedagógica de qualidade e uma formação docente específica para entender o contexto em que o educando se encontra.

A resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde no seu artigo 13, ressalta a importância do atendimento educacional especializado para aqueles alunos que estão “(...) impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.”

²⁰⁹ A Declaração de Salamanca foi realizada em 1994, na Espanha, e teve como questão central a inclusão dentro do sistema regular de ensino de crianças, jovens e adultos com alguma necessidade educativa especial, tratando sobre princípios, políticas e práticas nesta área.

²¹⁰ Realizada em 1999 foi uma Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, favorecendo sua integração com a sociedade.

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial resolve lançar um documento com estratégias e orientações para a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar, visando à necessidade de assegurar o acesso à educação básica as crianças e adolescentes em ambientes não escolares e a atenção às necessidades educacionais especiais desses educandos. Esse documento traz como fundamentos as leis que ressaltam o direito à educação e tem como objetivo (BRASIL) 2002, p. 13:

(...) possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de freqüentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

Através desse objetivo são levantadas questões como aspectos físicos do espaço, instalações e equipamentos que são precisos para uma melhor adaptação e atendimento nos ambientes necessários. Esclarece como é o processo de integração com a escola e o sistema de saúde e traz os recursos humanos que necessários para a equipe profissional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos documentos que legitima as leis referentes à Educação Especial e Inclusiva. Elaborado em junho de 2007, pela portaria ministerial nº 555 e prorrogada pela portaria nº 948 de outubro de 2007, faz o acompanhamento dos avanços e das lutas sociais que a Educação Inclusiva vem alcançando com o objetivo de conceber políticas públicas que efetivem a qualidade da educação para todos os sujeitos.

O documento parte da perspectiva da educação inclusiva, que tem como base norteadora que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Entendendo que a acessibilidade à educação deve permear a todos os sujeitos, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva descreve os seguintes objetivos:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

É relevante salientar que o propósito deste documento está em incluir o sujeito com necessidades especiais em classes escolares regulares, tratando sua deficiência em contexto com o ambiente escolar, minimizando a situação de exclusão e construindo a cultura de aceitação na escola concebendo-a como um ambiente heterogêneo; além de pontuar a importância de ter um profissional da educação preparado para o atendimento especializado e possibilitar a articulação do ensino com a necessidade do sujeito, possibilitando a promoção da educação dentro dos limites físicos e mentais.

Paralelamente à educação inclusiva, o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º, inciso 1 assegura a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, podendo ser incluído neste artigo a classe hospitalar, que necessita ter o ensino escolarizado adaptado à condição de saúde do aluno.

Algumas Considerações

A Pedagogia Hospitalar vem se alastrando nacional e internacionalmente, concedendo às crianças e adolescentes o direito de ter acesso à educação não formal no ambiente hospitalar, garantindo benefícios em sua recuperação e uma permanência menos dolorosa dentro do hospital. O acesso à educação no hospital garantido por lei significa um avanço para a educação e valoriza a criança e o adolescente como ser humano e não apenas como discente, pois a Pedagogia Hospitalar oferece um atendimento global ao educando e trabalha em conjunto com o hospital, a escola e a família. No entanto, apesar do acesso a escolarização em ambiente hospitalar ser um direito garantido em Lei, percebemos que a prática ainda não foi adotada em todos os estados e municípios do Brasil. O que nos leva a refletir sobre o prejuízo que o não cumprimento dessa Lei ocasiona aos educandos hospitalizados sem condições de freqüentar o sistema escolar regular, contribuindo para a recuperação das crianças internas, dando-lhes a possibilidade de continuar seus estudos através de um acompanhamento pedagógico dentro do hospital, pois além de ocupar o tempo ocioso da criança com atividades diferenciadas, trabalha seu psicológico em dinâmicas e recreações auxiliando-as a lidar com a realidade, contribui para a socialização com outras crianças e proporciona momentos de aprendizagem na qual a criança se envolve e aprende.

Referências

- BRASIL. (1998). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Retirado em Janeiro 21, 2013 de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm.
- Resolução nº 41. (1995). Direitos da Criança e do adolescente hospitalizados. Retirado em Janeiro 21, 2013 de <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2178.htm>.
- Secretaria de Educação Especial MEC/SEESO. (2002). Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Retirado em Janeiro 22, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>.
- Resolução CNE/CEB Nº 2. (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Retirado em Maio 25, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Lei de Diretrizes e Bases. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Retirado em Junho 10, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- MEC/SEESP. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Retirado em Junho 15, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

O impacto da formação académica nos “novos públicos do ensino superior” – o caso do ensino politécnico

José António Oliveira, Sérgio Daniel Gomes²¹¹

Resumo

Actualmente, é recorrente o conceito de Lifelong Learning – formação ao longo da vida – como parte integrante do sistema de ensino, quer para responder às necessidades individuais dos cidadãos quer para responder às necessidades formativas das entidades empregadoras, disponibilizando formação para a aquisição e/ou actualização de competências, colmatando o baixo nível de escolarização de parte substancial dos activos portugueses.

É neste contexto que se insere o Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal, Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014, datado de Setembro de 2010. Retomando o definido na Estratégia Europeia EU 2020, procura-se que pelo menos 40% da população, no grupo etário 30-34 anos, seja diplomada pelo ensino superior em 2020. Entre 2005 e 2010 o número de vagas aberto anualmente para o ingresso no ensino superior universitário e politécnico, através de concurso nacional e dos concursos locais, cresceu de 47433 para 53986 (mais 6553 vagas). A oferta de formação em horários pós-laborais cresceu significativamente entre 2009 e 2010 para cerca de 5.870 vagas (mais cerca de 1.600 vagas que em 2009). O ingresso de alunos adultos, de 662 estudantes aprovados no exame para Maiores de 25 anos em 2004, passa para 4.960 inscrições de estudantes aprovados no exame para Maiores de 23 Anos em 2009 (10.003 incluindo o ensino privado). No ensino politécnico o número de adultos maiores de 23 anos inscritos pela primeira vez no ensino superior cresceu mais que 11 vezes, tendo atingido 10.003 novas inscrições em 2009, quando eram apenas 900 em 2005.

Até agora, as publicações conhecidas que abordam a realidade M23 anos centram-se, quase exclusivamente, a montante do nosso projecto: caracterizam o público-alvo, as suas motivações, os percursos pré ensino superior, as dificuldades de acolhimento e de integração... No nosso caso, pretendemos ir adiante, medir o impacto na sua vida profissional – algo que ainda está por fazer.

No contexto global da sociedade do conhecimento, as Instituições de Ensino Superior, necessitam de refletir e de (re)definir o seu papel, a sua missão, a sua visão, as estratégias e as práticas educativas, enquanto entidades responsáveis pela oferta de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de novos públicos. Assim, podemos sintetizar esta comunicação nos seguintes objectivos:

Objectivo geral: analisar o impacto da formação superior na carreira profissional dos novos públicos do ensino superior (M23 anos) nos estudantes diplomados pelas instituições de ensino superior politécnico.

Objectivos específicos: identificar o impacto da formação superior na carreira profissional dos estudantes diplomados via M23 anos numa unidade orgânica do Instituto Politécnico do Porto (ESTGF); identificar o impacto por área de formação; identificar o impacto por actividade profissional; identificar o impacto por género, idade, anos de experiências profissional.

²¹¹ Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras, CIICESI

Metodologias e técnicas a utilizar: Metodologicamente utilizou-se um método misto composto, essencialmente, de dois instrumentos de recolha de dados: os dados foram recolhidos nas bases de dados fornecidas pela Divisão de Sistemas e Infra-estruturas de Informação e Comunicação do IPP; A restante informação baseou-se num inquérito por questionário enviado a todos os estudantes diplomados da ESTGF/IPP, que ingressaram no ensino superior pelo processo M23 anos.

Enquadramento Jurídico

O Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março estipula as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para os estudantes maiores de 23 anos. Politicamente inseriu-se no Programa do XVII Governo Constitucional que estabeleceu, como objectivos centrais da política para o ensino superior, concretizáveis no quinquénio 2005-2009:

- a qualificação dos portugueses, incentivando a frequência no ensino superior, melhorando a qualidade e relevância das formações oferecidas e fomentando a mobilidade e a internacionalização, através da construção do espaço europeu de ensino superior e o conjunto de reformas possibilitadas pelo processo de Bolonha;
- a necessidade de definir e regular a rede de ensino superior nacional, num quadro dual e
- estabeleceu-se como meta importante a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

O referido Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março aprovou as regras que facilitam e flexibilizam o acesso e ingresso ao ensino superior, concretamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas e que façam prova adequada de capacidade para a frequência no ensino superior.

A alteração do regime de acesso e ingresso no ensino superior de candidatos que não possuam as habitações normais de acesso, com a criação do “regime especial de acesso e ingresso no ensino superior de maiores de 23 anos”, veio abrir o ensino superior a um novo tipo de público-alvo, com características próprias e com necessidades específicas o que, necessariamente, veio obrigar as instituições de ensino a uma reflexão sobre as metodologias a adoptar. Este novo contingente, profundamente heterogéneo, a nosso ver, implica uma mudança na relação entre os diversos intervenientes e na cultura de cada instituição de ensino superior.

É reconhecido que a percentagem da população activa portuguesa com formação superior se situa a cerca de 50% da média europeia, com consequências negativas significativas na competitividade do tecido empresarial. Neste contexto, insere-se o Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal - Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014, datado de Setembro de 2010. Retomando o definido na Estratégia Europeia EU 2020, objectivando que pelo menos 40% da população no grupo etário 30-34 anos seja diplomada pelo ensino superior em 2020 (eram 22% em 2008), este Contrato visa estimular a ligação das Instituições de Ensino Superior ao tecido económico e às empresas, em particular. As universidades e os institutos politécnicos comprometeram-se a atrair novos públicos para o ensino superior por forma a concretizar este desiderato.

Em Portugal (pese embora o atraso comparativo com outros países, motivado pelas elevadas taxas de abandono e de insucesso verificadas tradicionalmente no ensino secundário e pela actual recessão demográfica), o incremento do programa “Novas Oportunidades”, permitindo a aquisição de habilitações correspondentes ao 12º ano, acarretou um aumento do número de candidatos Maiores de 23 anos. Consequentemente, verificou-se um aumento efectivo de candidatos, com este perfil, nos lectivos seguintes. Consequentemente, a fixação de vagas para este público específico, foi, indubitavelmente, uma das variáveis mais importantes na promoção deste contingente.

Deixando a cada estabelecimento de ensino superior a responsabilidade de eleger as formas que considerem mais adequadas para cada curso e para cada perfil de candidato, o Decreto-Lei em questão, no entanto, estabelece as várias componentes obrigatórias de avaliação, a saber:

- apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
- a avaliação das motivações do candidato, podendo esta ser feita através de uma entrevista;
- a realização de provas teóricas e / ou práticas, de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso.

Todas as provas deverão incidir, exclusivamente, nas áreas de conhecimento consideradas relevantes para o ingresso e progressão no curso. Poderão inscrever-se para a realização das provas os candidatos que completem 23 anos até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das provas.

Todo o processo de organização e realização das provas está a cargo do órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior a quem se destinam – Conselhos Científicos e Conselhos Técnico-Científicos.

Procedimentos Institucionais

No caso específico da Instituição de Ensino Superior onde estamos inseridos, pertencente ao subsistema de ensino politécnico, foi decidido, ao nível das componentes obrigatórias da avaliação, exigir a todos os candidatos Maiores de 23 Anos, os seguintes momentos de avaliação:

- uma “Prova de Maturidade” (anos lectivos 2005-2006 e 2006-2007); a partir do ano lectivo de 2007-2008, esta prova foi substituída por uma Prova de Compreensão e Expressão Escrita;
- uma Prova Específica, de acordo com o curso pretendido pelo candidato e os Pré-Requisitos, caso existam.
- análise curricular do percurso académico e profissional do candidato e
- uma Entrevista.

Desde o concurso de 2009-2010, as componentes obrigatórias de avaliação são: prova específica, de acordo com o curso pretendido pelo candidato, análise curricular do percurso académico e profissional do candidato e uma entrevista, ficando sem efeito a prova de compreensão e expressão escrita.

No último concurso, presentemente a decorrer, cada uma destas etapas de avaliação está valorizada na seguinte escala: 40% para a Prova Específica e Pré-Requisitos, 30% para a avaliação curricular e 30 %

para a Entrevista. A falta a qualquer um dos momentos de avaliação implica a exclusão do candidato. Excluído fica também qualquer candidato com uma classificação inferior a 7,0 valores na prova específica.

Para um acompanhamento mais próximo de todo este processo foi designada uma Comissão de Supervisão e Acompanhamento, encarregue de supervisionar e acompanhar todo o processo, no sentido de agilizar um conjunto de procedimentos inerentes ao bom andamento do mesmo. Cumpre, neste momento, salientar a disponibilização antecipada dos conteúdos programáticos para cada prova escrita, bem como um teste modelo destinado a familiarizar os candidatos com as provas a que serão submetidos. Em alguns casos e para alguns cursos, foram ministrados cursos de preparação para as provas específicas, de curta e longa duração, respectivamente de 40 e 80 horas.

Procura – uma amostra

Centraremos a nossa análise numa unidade orgânica do Instituto Politécnico do Porto, mais precisamente a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras. Criada em 1999, actualmente com cerca de 1500 estudantes, a ESTGF ministra, em sede de 1º ciclo, os seguintes cursos: Ciências Empresariais, Engenharia Informática, Solicitadoria, Engenharia de Segurança do Trabalho e Engenharia de Segurança Informática e Redes de Computadores. Relativamente aos candidatos que procuraram a Escola, através das condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para maiores de 23 anos, o seu quantitativo é aquele que seguidamente se demonstra.

Curso	Edição 2006- 2007	Edição 2007- 2008	Edição 2008- 2009	Edição 2009- 2010	Edição 2010- 2011	Edição 2011- 2012	Edição 2012- 2013	Edição 2013- 2014
LCE	4	15	27	59	41	53	35	22
LEI	3	7	13	13	20	19	1	4
LSOL	33	39	82	76	84	77	28	28
SQT	4	15	41	31	34	29	9	7
LEST								
SIRC						13	10	4
LSIRC								
Total	44	76	163	179	179	191	83	65

Tabela 1- nº de candidatos M23 à ESTGF por ano lectivo/curso

Como é fácil verificar, houve uma procura crescente dos Maiores de 23 Anos em todos os cursos leccionados pela ESTGF desde 2006-2007 até à edição de 2011-2012, com particular incidência nos cursos de Solicitadoria, Ciências Empresariais e Segurança e Qualidade no Trabalho. Após a edição de 2011-2012

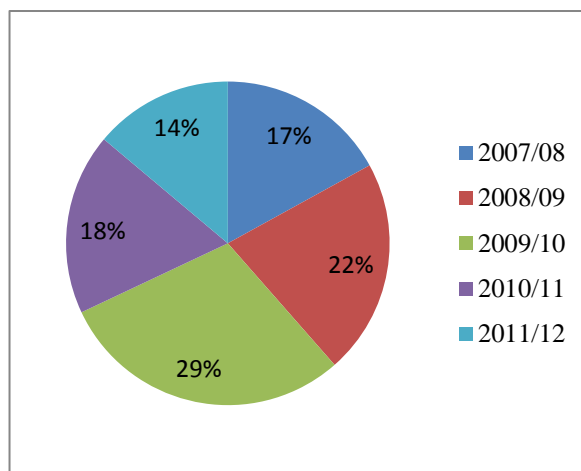
verifica-se um decréscimo no número de candidatos, em todos os cursos, situação que é perceptível em todos as licenciaturas e em todas as unidades orgânicas do Instituto Politécnico do Porto.

Breve caracterização dos inscritos - (anos lectivos 2007-2008 a 2011-2012)

Total de inscritos: 353 estudantes

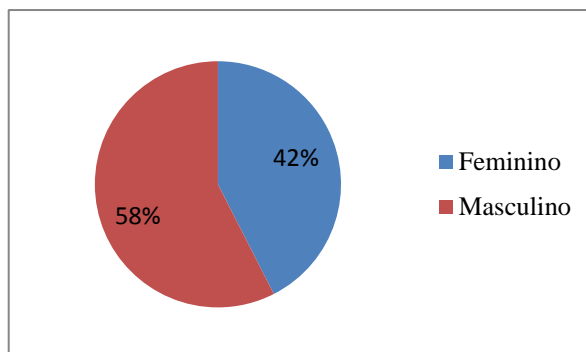
Ano de Inscrição

	Freq.
2007/08	60
2008/09	76
2009/10	104
2010/11	64
2011/12	49

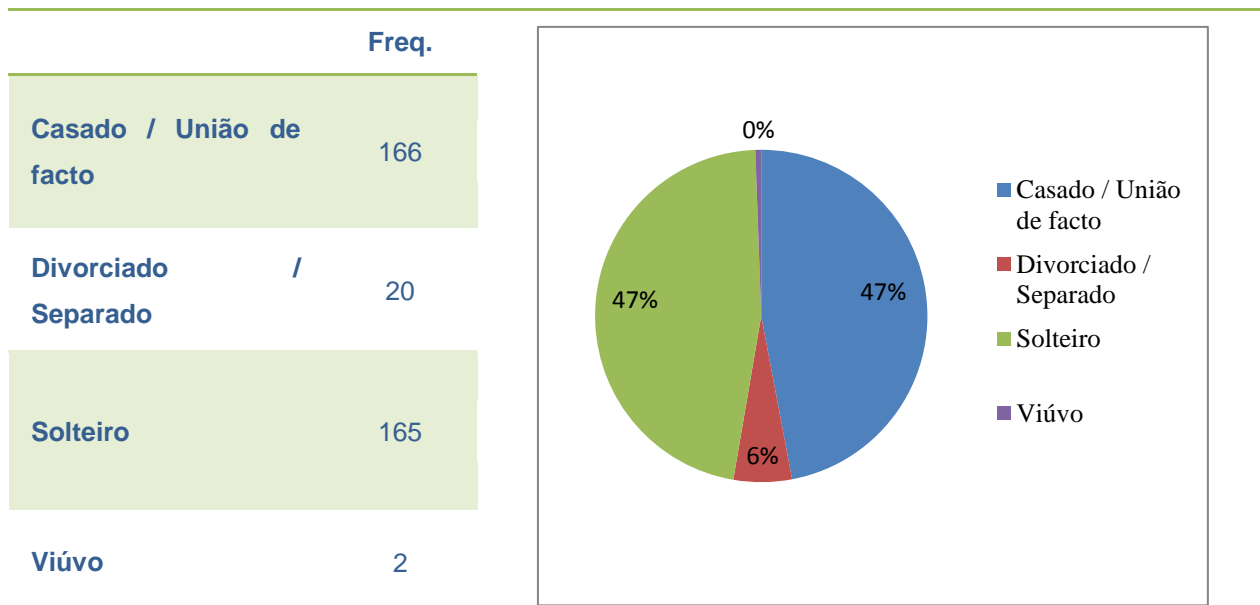


Sexo

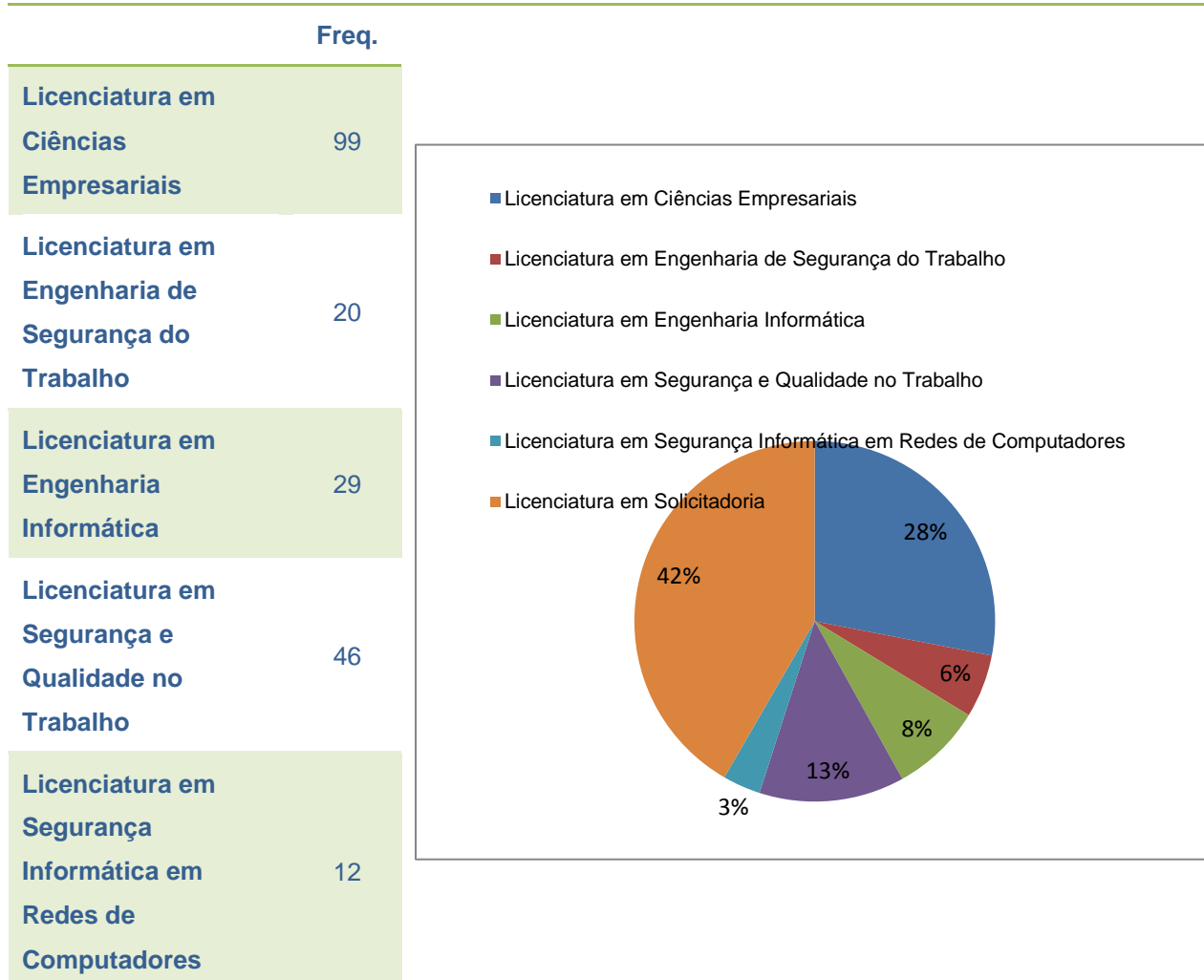
	Freq.
Feminino	150
Masculino	203



Estado Civil



Curso frequentado

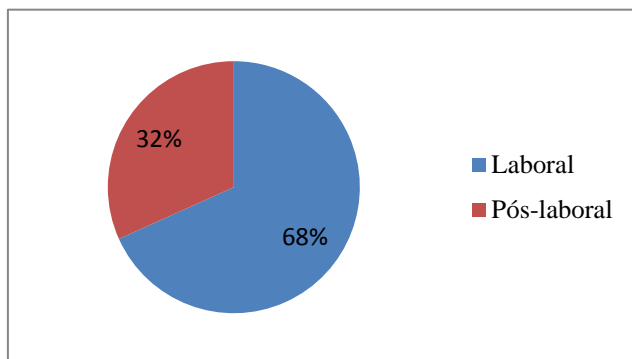


Regime frequentado

Freq.

Laboral	241
---------	-----

Pós-laboral	112
-------------	-----



Os impactos da formação académica – dados gerais

Técnica de recolha de dados: questionário (online);

Universo: todos os diplomados pela ESTGF via M23 anos – 54 diplomados

Período: Abril de 2013

Total de respostas: 47 respostas

Taxa de respostas: 87%

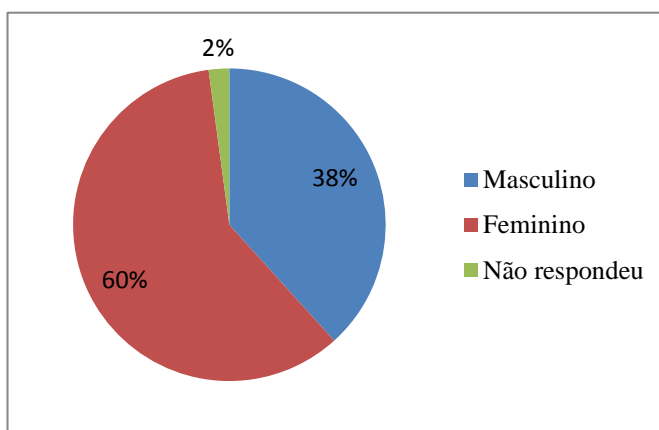
Sexo

Freq.

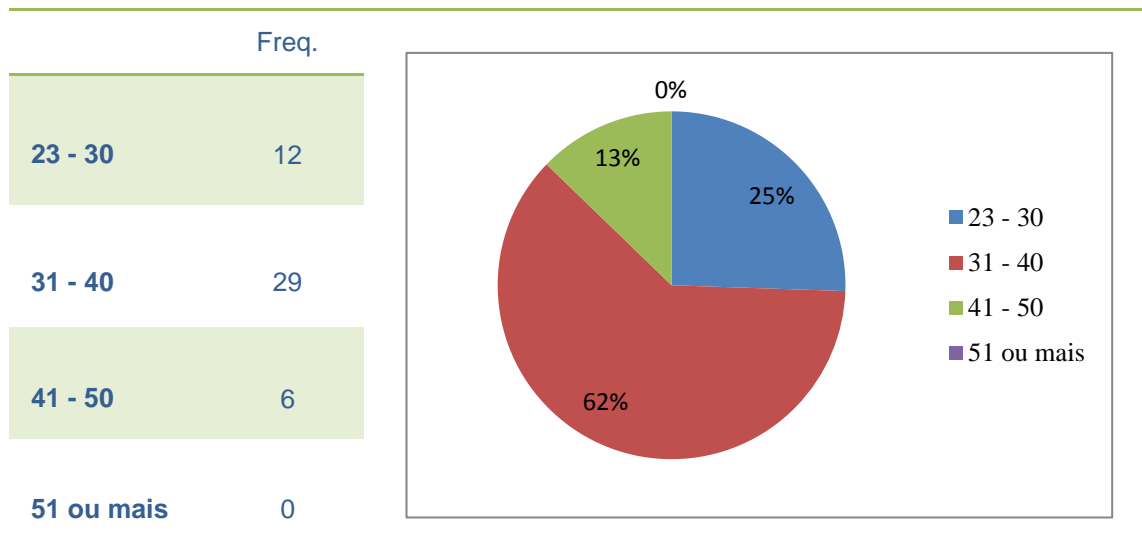
Masculino	18
-----------	----

Feminino	28
----------	----

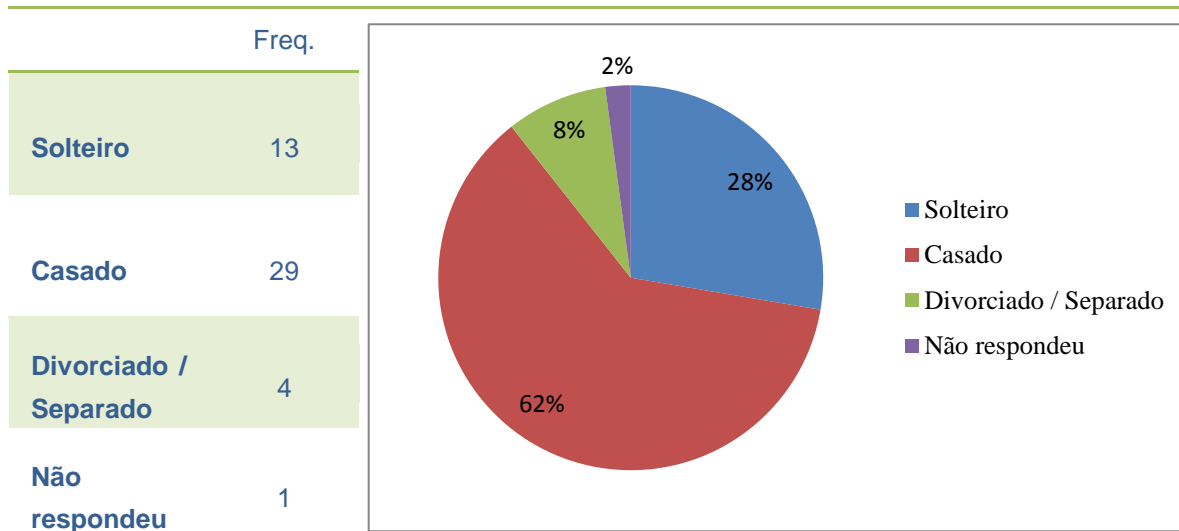
Não respondeu	1
---------------	---



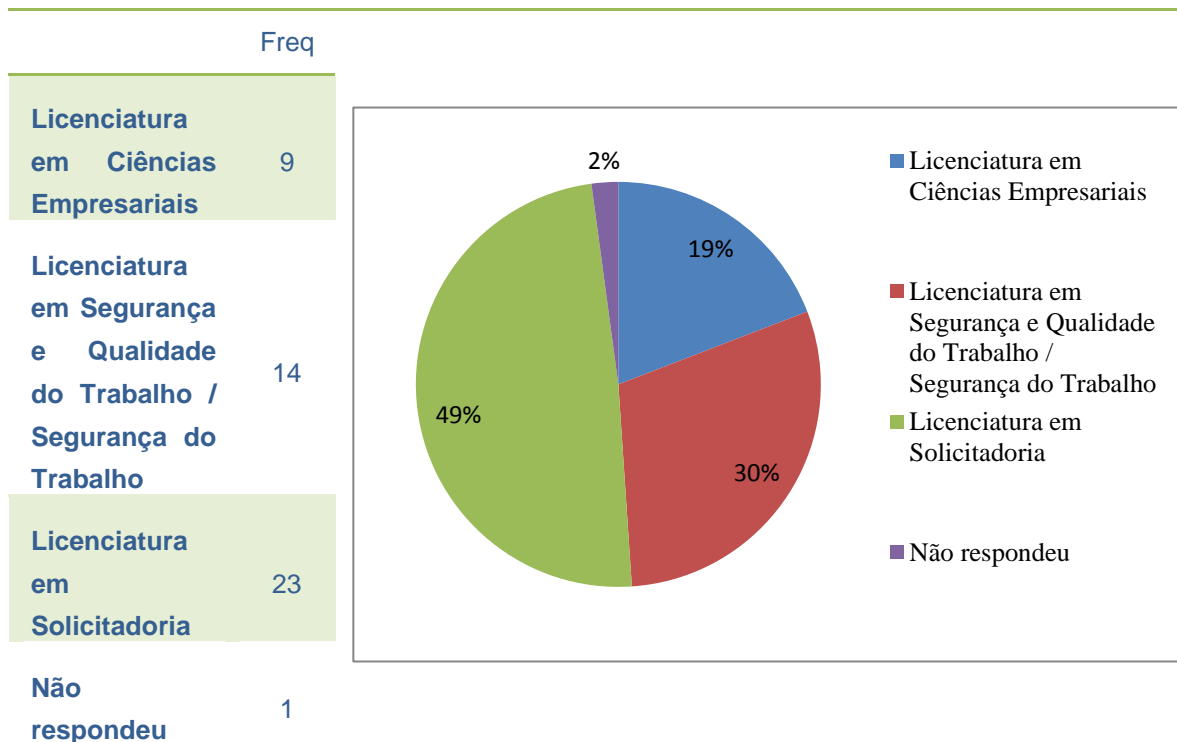
Idade (aquando entrada na ESTGF via M23 anos)



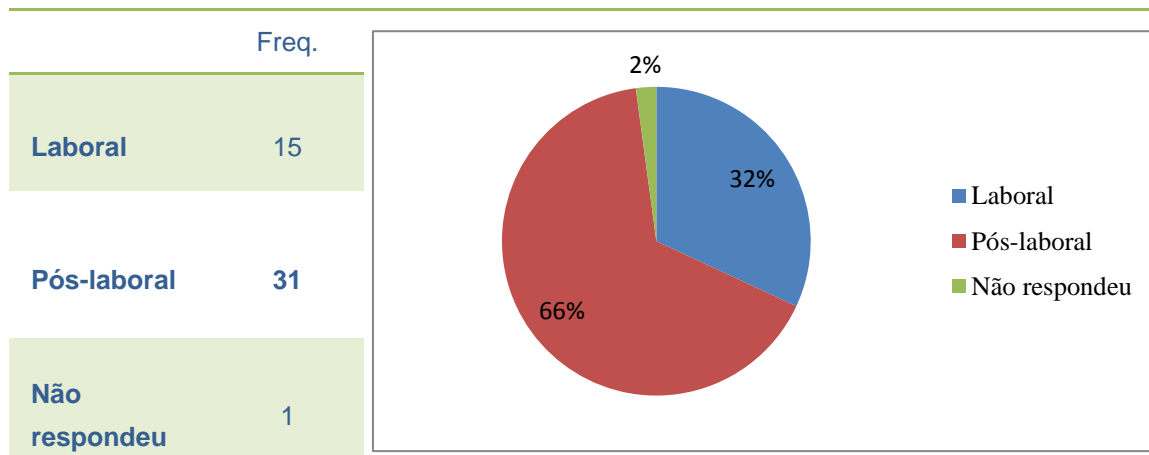
Estado Civil (aquando da entrada na ESTGF via M23 anos)



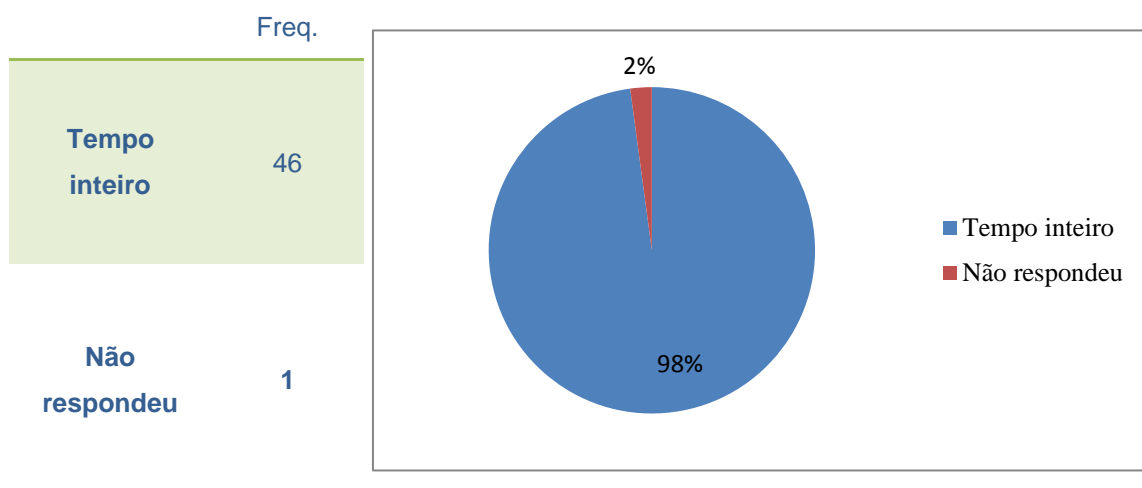
Curso frequentado



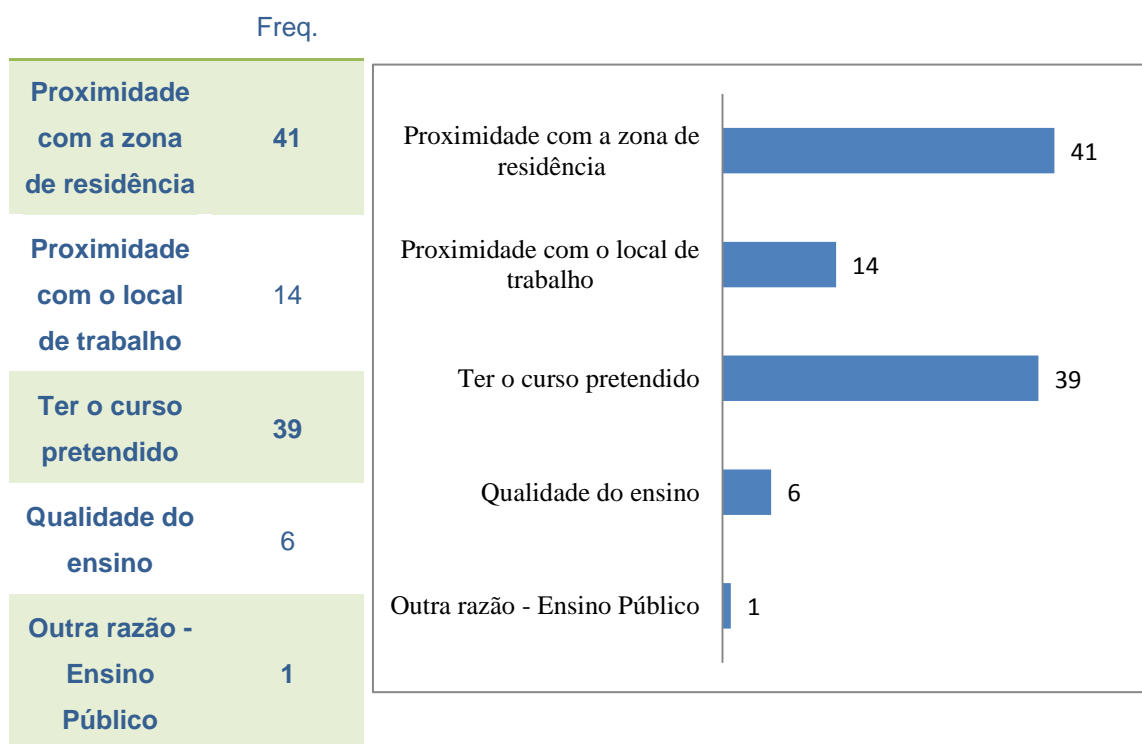
Regime



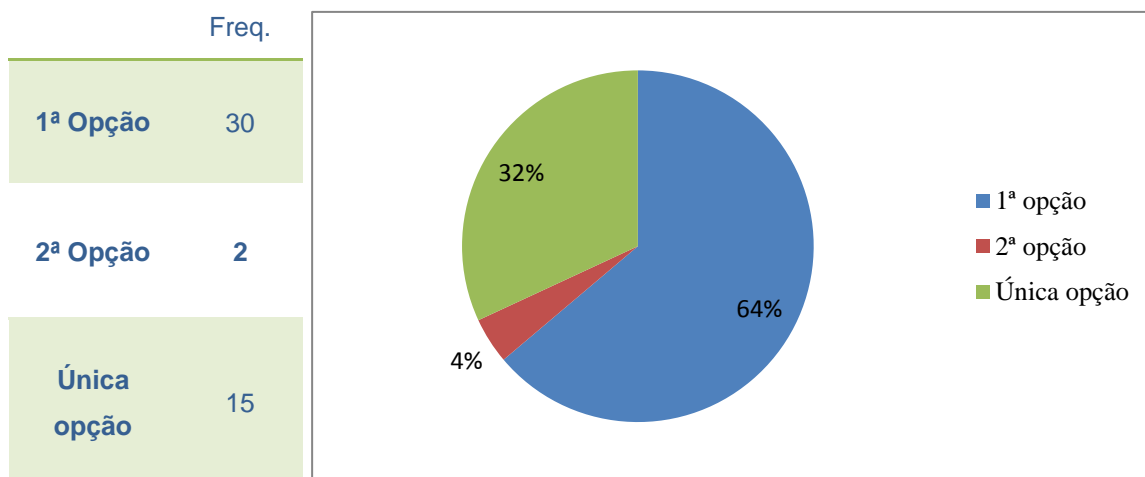
Frequência



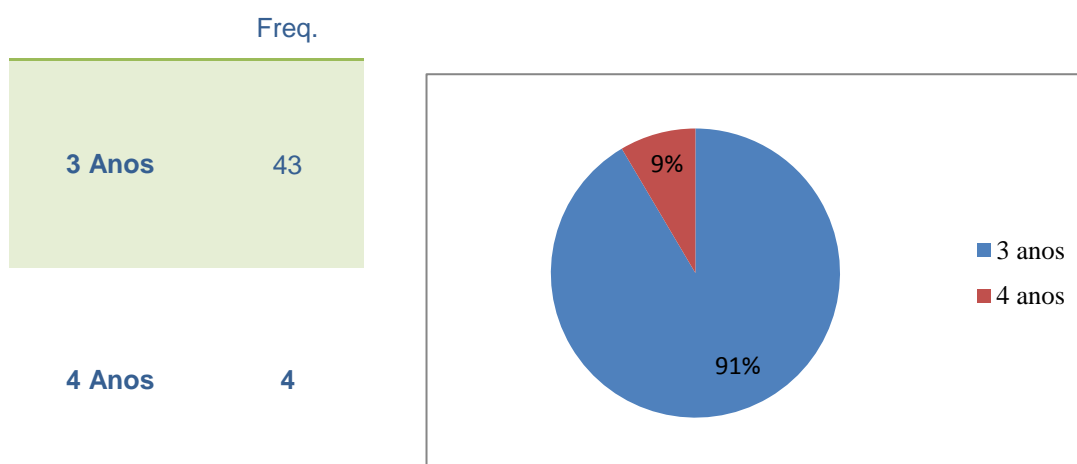
Razão pela escolha da ESTGF (podiam assinalar até 3 opções)



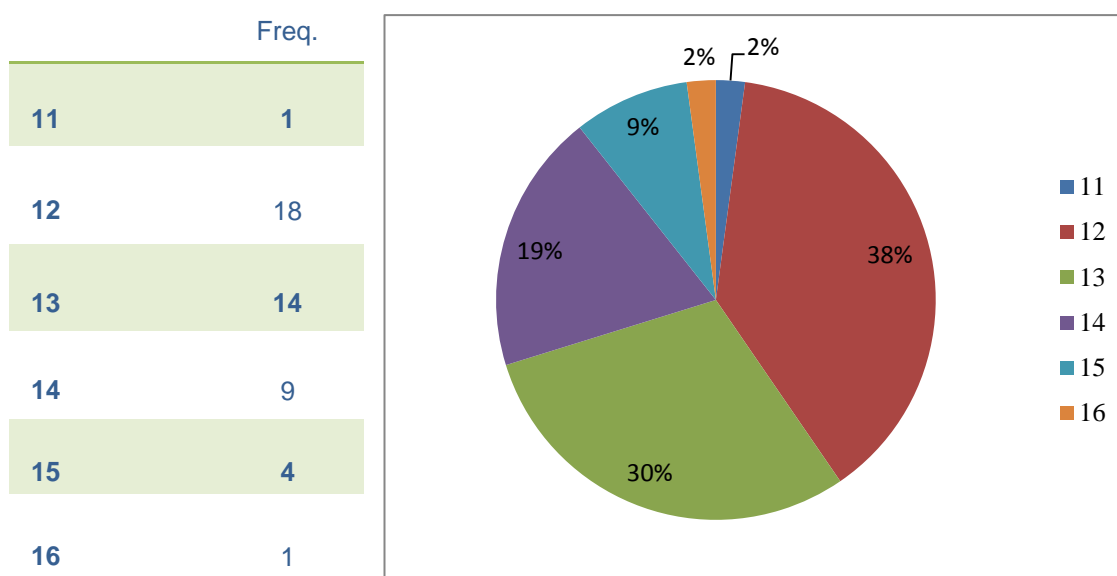
No acesso ao ensino superior via M23 anos escolheu a ESTGF em que opção?



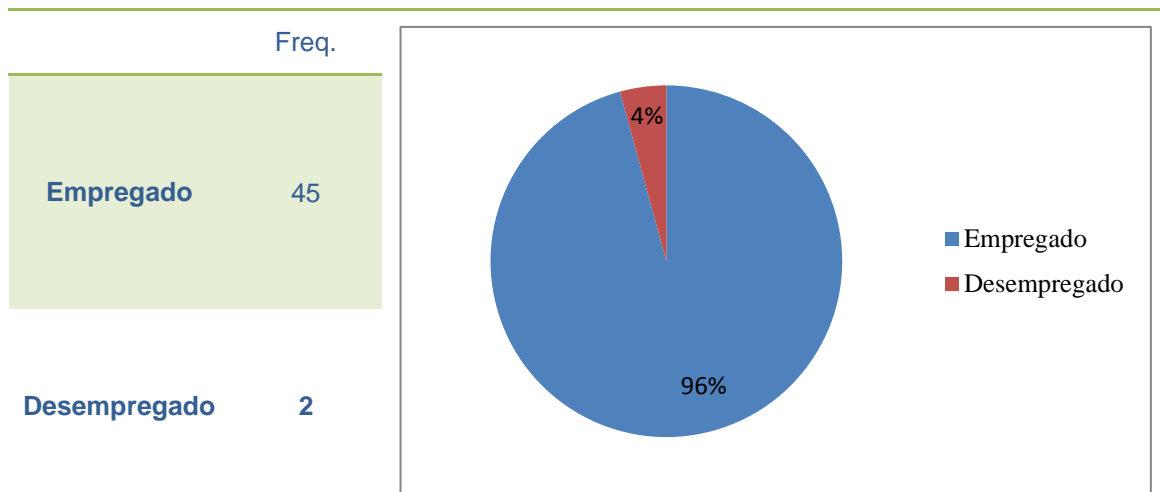
N.º de anos que demorou a concluir o curso



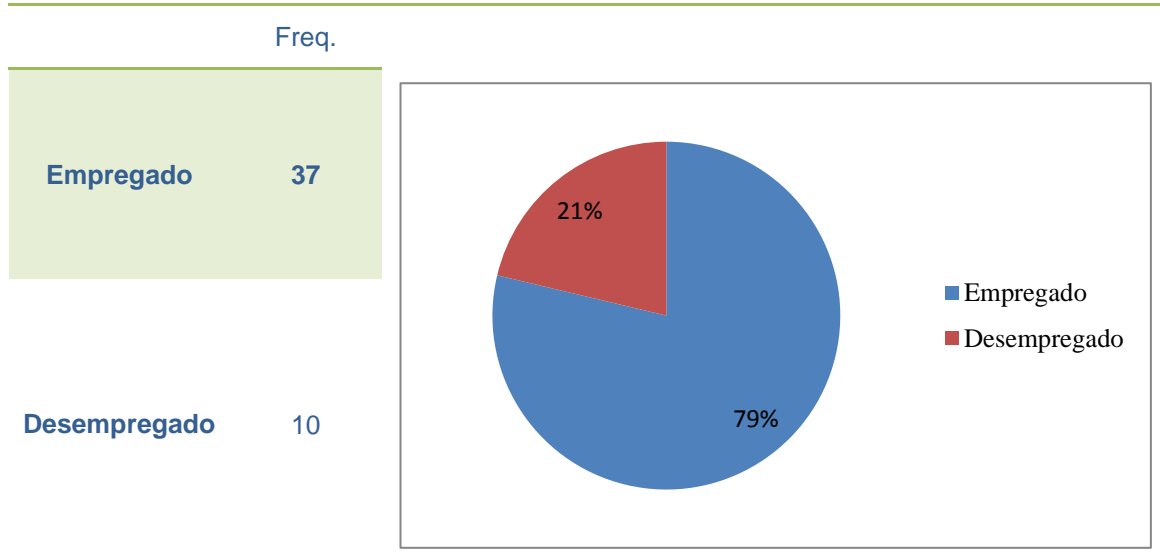
Média de conclusão do curso



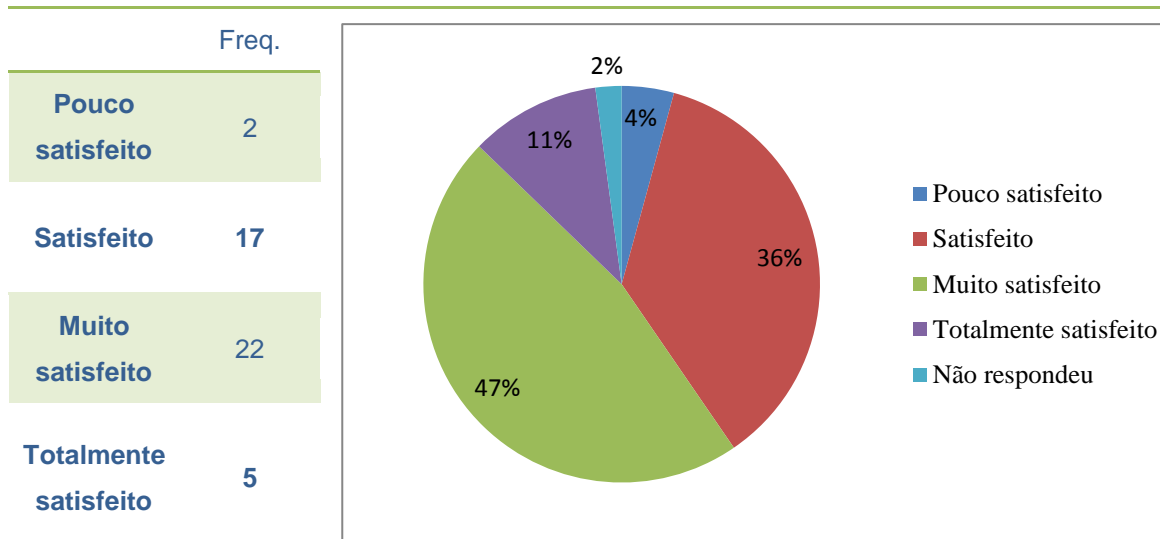
Aquando da entrada na ESTGF via M23 estava?



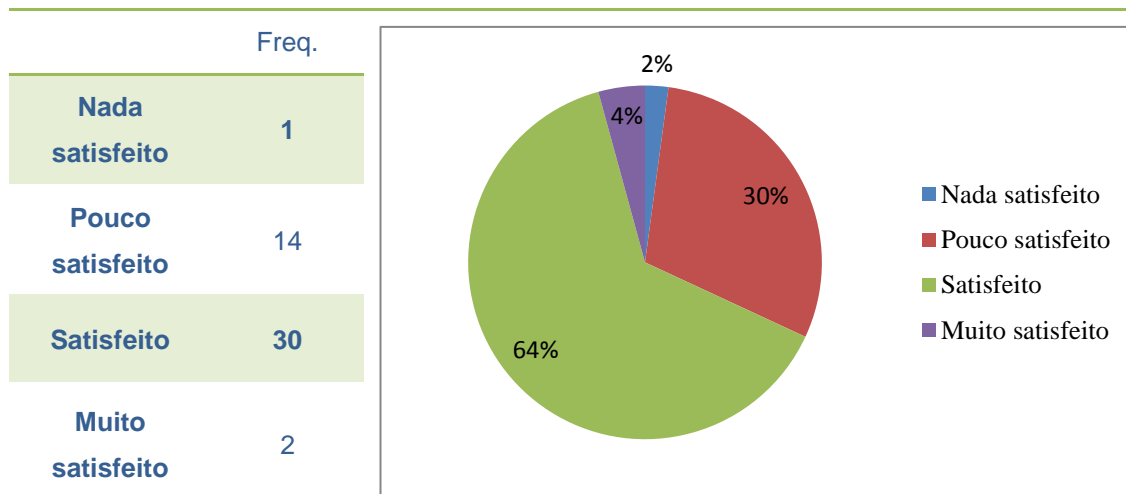
Aquando do término do curso estava?



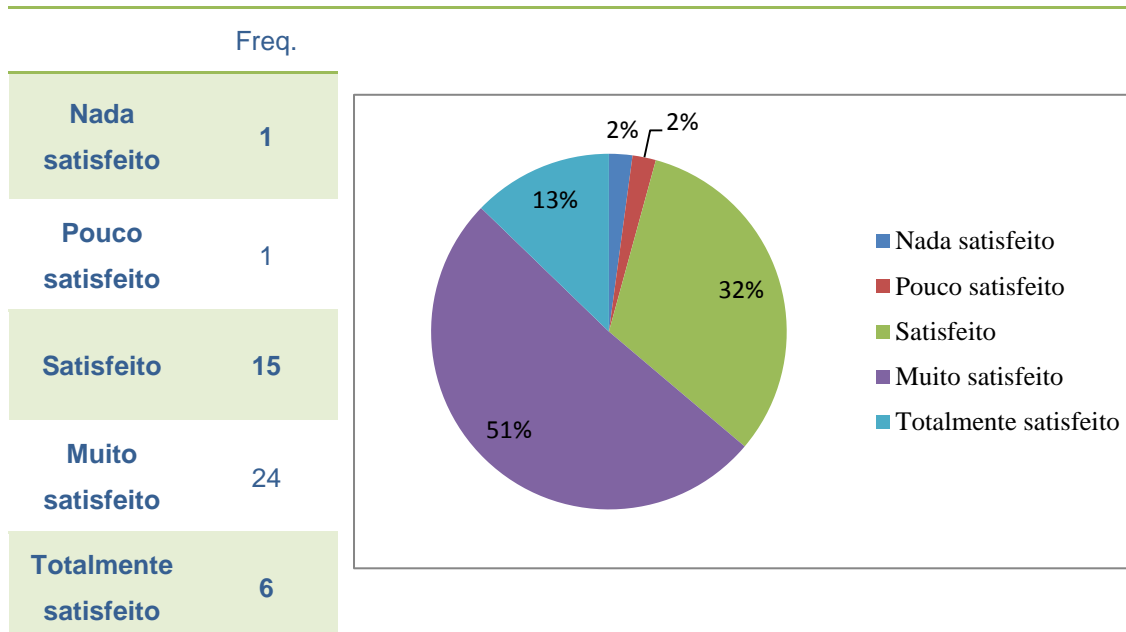
Grau de satisfação com o curso que frequentou



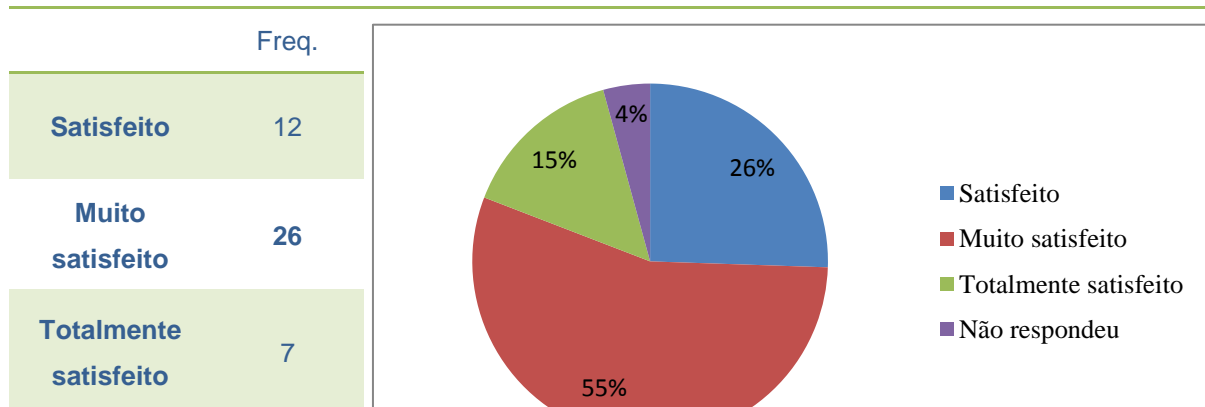
Grau de satisfação com as instalações



Ambiente entre estudantes

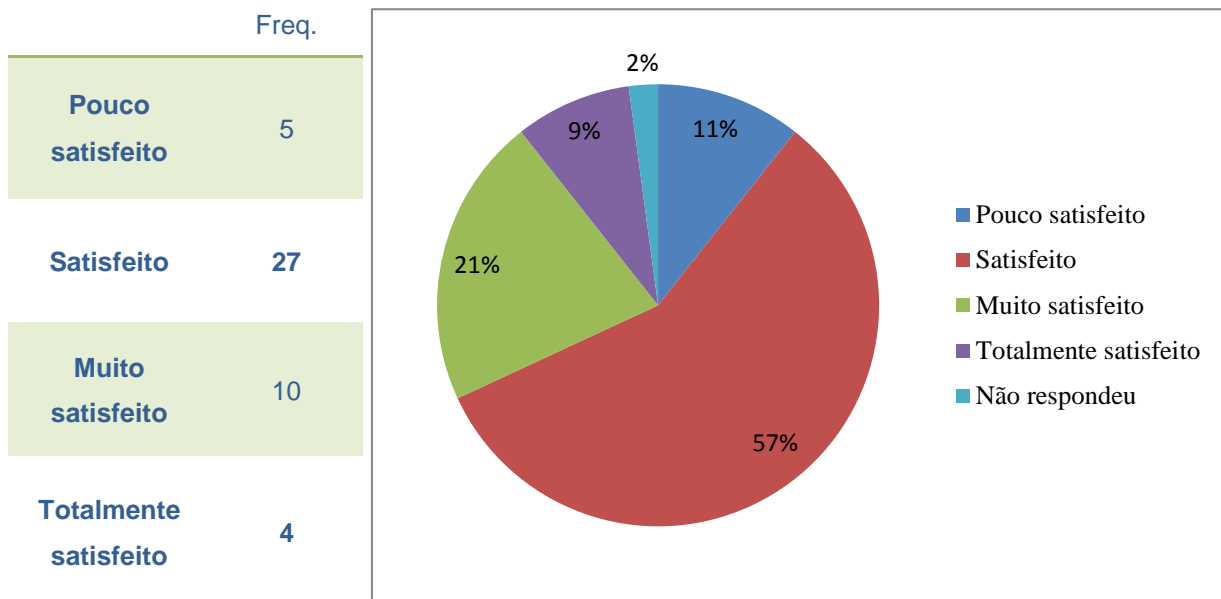


Ambiente entre professores - estudantes

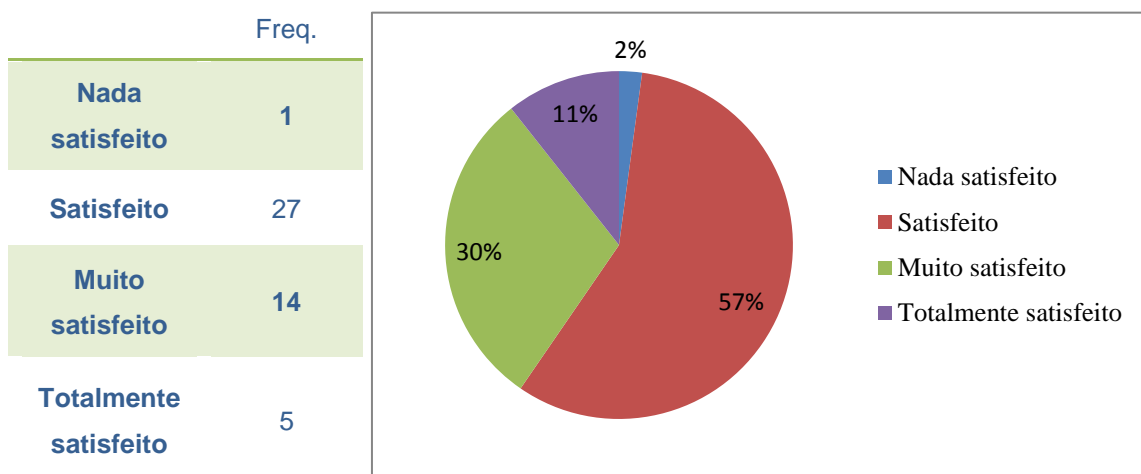


Não respondeu 2

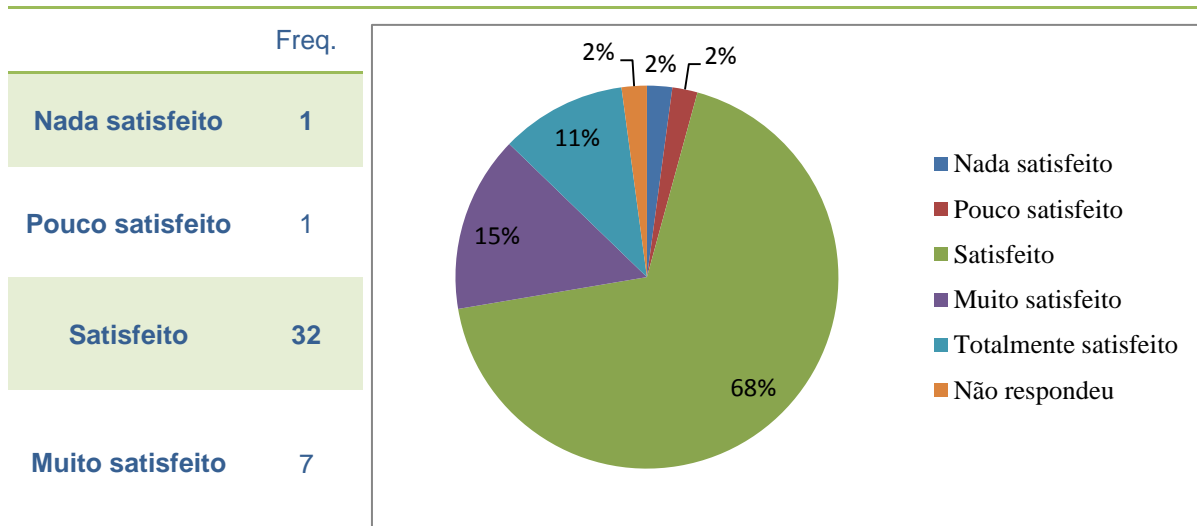
Recursos técnicos disponíveis (computadores, laboratórios, hardware, software)



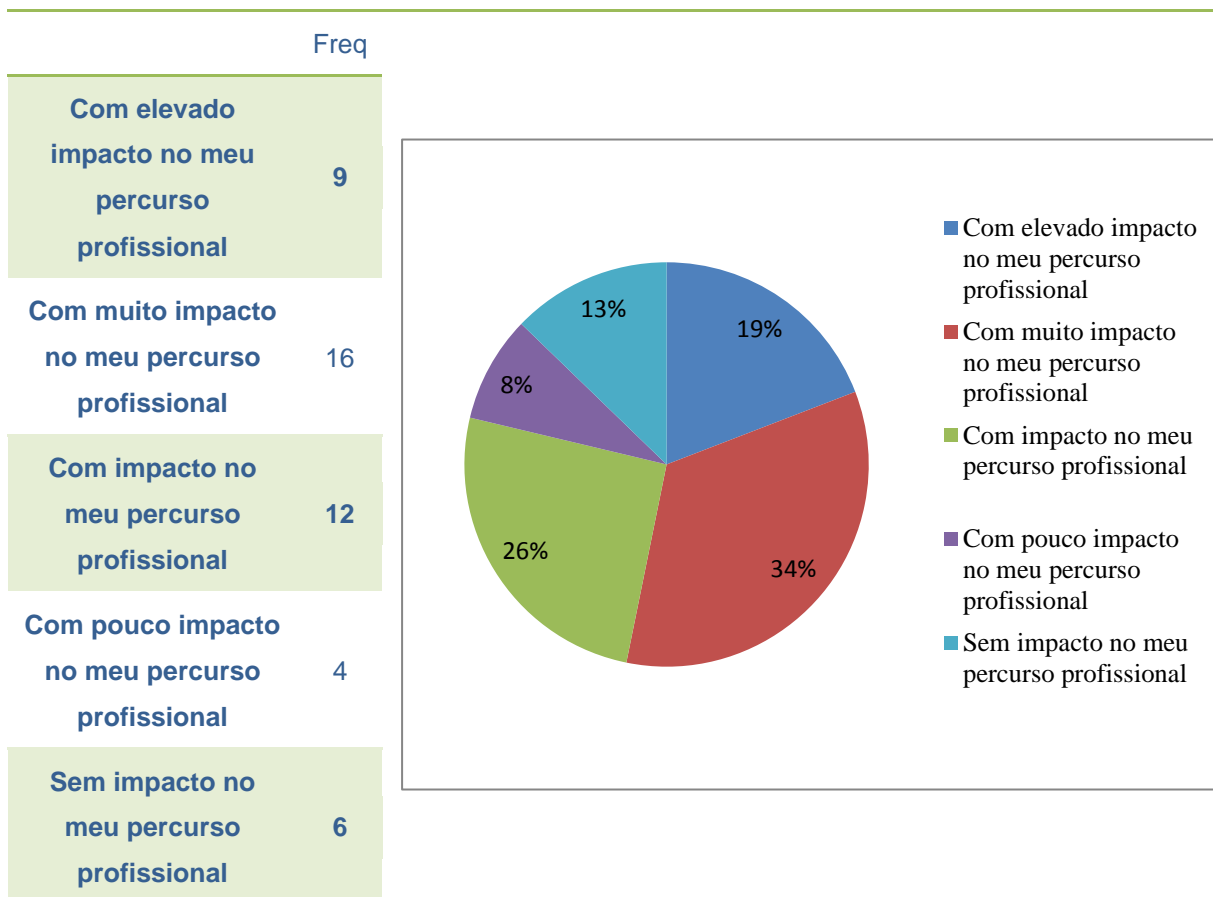
Horários letivos



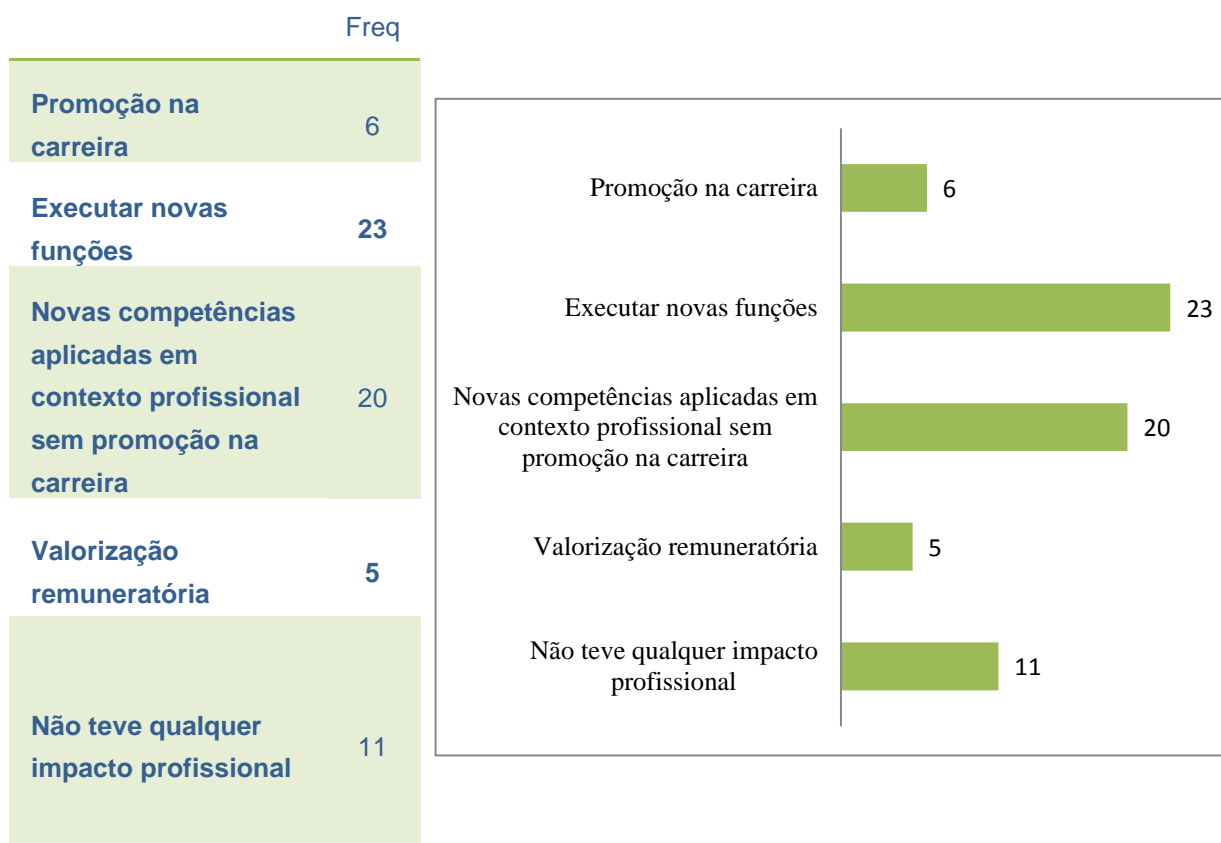
Apoio administrativo ao estudante (serviços académicos)



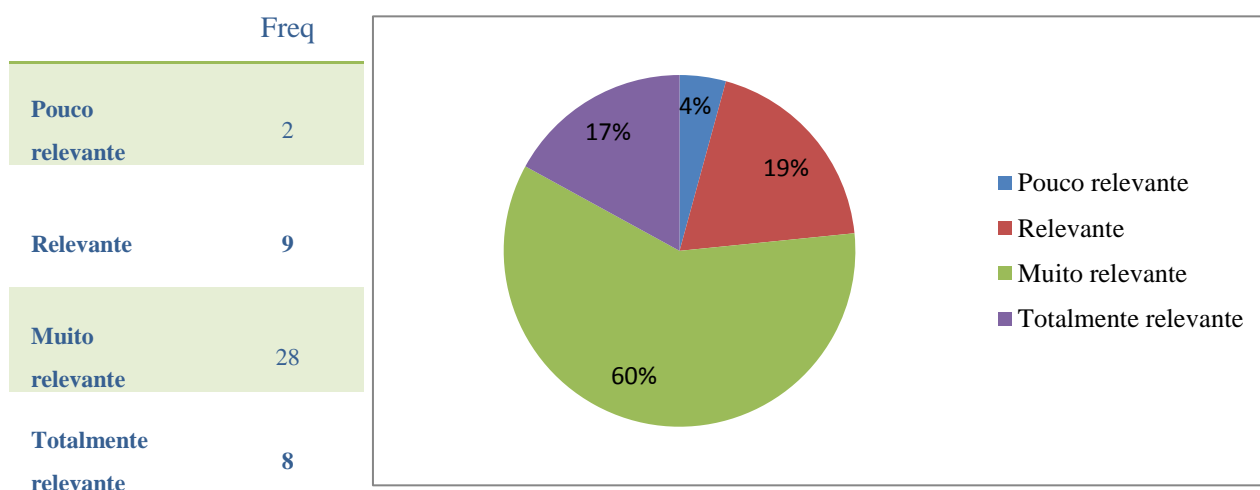
Avaliação do impacto da formação académica no percurso profissional



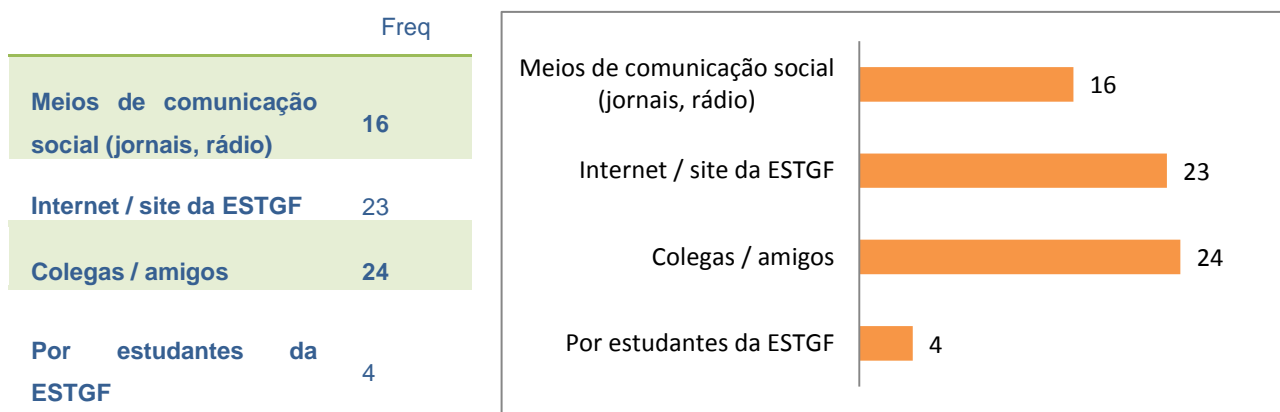
Profissionalmente a formação obtida permitiu (podiam assinalar mais do que uma opção)



Como forma de acesso ao ensino superior, classifique o processo M23 anos



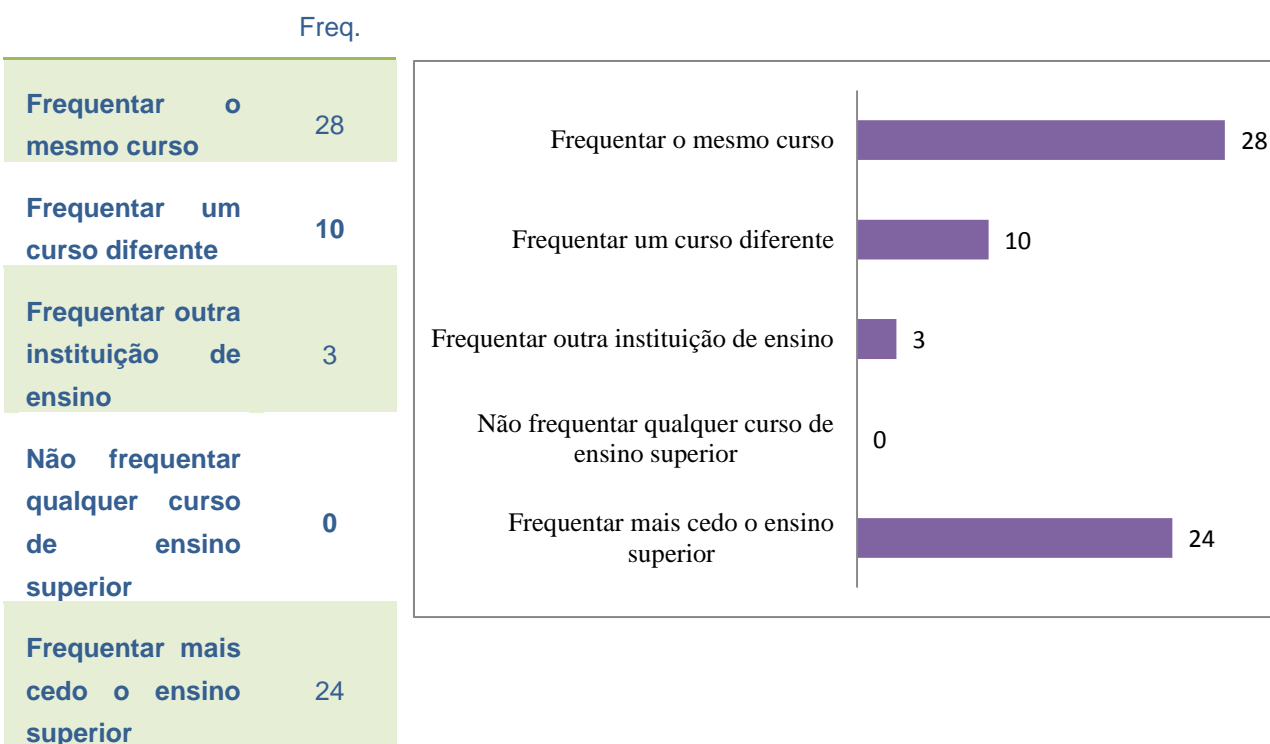
Forma como teve conhecimento do processo M23 anos (podiam assinalar mais do que uma opção)



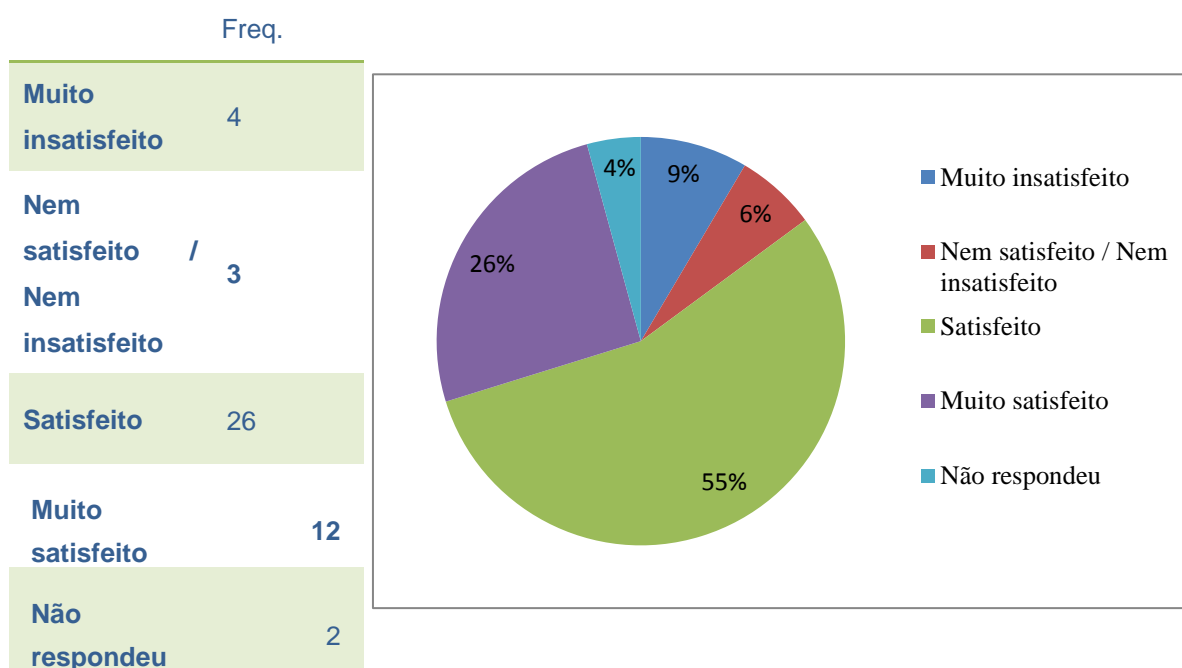
Principais dificuldades sentidas durante a frequência do curso

- Principal dificuldade: Dificuldade em articular vida profissional com vida académica → Freq.: 16;
- Dificuldade intermédia: Dificuldade em articular vida pessoal com vida académica → Freq.: 13;
- Dificuldade menor: Horário letivo → Freq.: 13.

Caso tivesse oportunidade de refazer o seu percurso académico, optaria por (podiam escolher até duas opções)



Apoio prestado pelos professores durante a frequência do curso



Algumas Reflexões / Conclusões

Numa época de forte crise económica e de retração demográfica, limitações que também são sentidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as localizadas fora dos grandes centros urbanos e no interior do país, o contingente de alunos proporcionado pelo acesso e ingresso no ensino superior M23 anos representa uma janela de oportunidade que as instituições universitárias e politécnicas não podem desprezar. Ao permitir a qualificação de mão-de-obra já inserida no mercado de trabalho, as IES responderam e respondem positivamente a um dos objectivos delineados na Estratégia Europeia 2020.

O caso que aqui retratamos, de forma global, permite-nos, com os cuidados indispensáveis, apontar algumas ideias-força:

- A tendência para um decréscimo de procura neste contingente; resta aferir se estará associado ao esgotamento deste público-alvo ou a uma situação conjuntural agravada pelas condições económicas presentemente vividas;
- Na procura predomina o sexo masculino mas é o sexo feminino quem mais rapidamente termina o ciclo de estudos. Não há grandes diferenças no estado civil dos estudantes – casados e solteiros representam mais de 90% deste contingente;
- Ciências Empresariais e Solicitadoria atraem a maioria dos candidatos e estes assumem clara preferência pelo horário pós-laboral, embora o reduzido número de vagas naquele regime obrigue muitos alunos a inscreverem-se no regime laboral;
- Dos diplomados que responderam ao inquérito (e foram 87% dos licenciados), 60% são do sexo feminino o que pode indiciar uma taxa de aproveitamento maior do género feminino;

- A faixa etária mais representativa situa-se entre os 31 e os 40 anos, representando mais de 60% do total de diplomados. São estudantes que aliam à qualificação académica uma sólida experiência profissional. Todavia, um longo período sem estudar, inicialmente, revela-se uma condicionante de peso para estes estudantes.
- O curso de Solicitadoria foi aquele que lançou no mercado de trabalho mais licenciados, logo seguido de Segurança e Qualidade no Trabalho / Engenharia de Segurança no Trabalho. Ainda não existem diplomados oriundos das engenharias informáticas;
- Curiosamente 98% dos respondentes optou por realizar o curso a tempo inteiro não utilizando a possibilidade de estudar a tempo parcial. Em muitos casos a urgência da qualificação académica, a pressão familiar e económica justificam o redobrar de esforços para atingir os objectivos no mais curto espaço de tempo;
- A proximidade da Escola com a residência e a existência do curso pretendido são os dois factores predominantes na escolha da IES. Dos 47 respondentes, 43 concluíram o curso em 3 anos e apenas 4 demoraram mais um ano para a conclusão da licenciatura. Estudante M23 não significa, necessariamente, pior desempenho escolar. As médias de conclusão variam entre os 11 e os 16 valores, predominando as médias de 12 e 13 valores mas não podemos ignorar que um aluno obteve de média final de 16 valores;
- Profissionalmente, não se verifica uma relação directa entre qualificação e emprego. Pelo contrário, o número de desempregados é maior aquando do término do curso. Todavia, novas competências, novas funções, promoções e valorização remuneratória são mais-valias indicadas pelos inquiridos;
- Positivo é o grau de satisfação com o curso frequentado, com a Escola, com o clima organizacional e com os recursos postos à disposição dos estudantes. Os horários são classificados como adequados às limitações temporais dos estudantes.
- Aceder, frequentar e concluir o ensino superior pelos M23 Anos foi uma experiência enriquecedora, pessoal, académica e profissionalmente embora a articulação da vida profissional com a vida académica tenha sido identificada como a principal dificuldade neste percurso. Percurso que, segundo as respostas obtidas, seria idêntico para a maioria dos diplomados, revelando uma certeza na opção tomada;
- Uma nota positiva para o apoio prestado pelos docentes no percurso dos diplomados.

Independentemente dos resultados alcançados, para responder à heterogeneidade do público-alvo, justifica-se diversificar e melhorar as práticas pedagógicas, científicas e técnicas, não exclusivamente através de uma referência impositiva ou normativa, mas através de uma adequação permanente das múltiplas variáveis às expectativas dos seus mais directos interessados. O desígnio de elevar o nível geral de instrução/formação dos portugueses ficaria assim reforçado. A inclusão destes estudantes no “contingente geral”, sem apoio específico à sua situação, poderá resultar em elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, pervertendo os objectivos originais de todo este processo.

Referências

- ALVES, Mariana Gaio (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. Lisboa: ANAIS: Educação e Desenvolvimento, 6, p. 219-237.
- AMBRÓSIO, Teresa (2005). Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das relações complexas. Lisboa: ANAIS: Educação e Desenvolvimento, 6, p. 15-28.
- BALSA, Casimiro et al (2001). Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação. Lisboa: Edições Colibri / CEOS – Investigações Sociológicas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem Ao Longo da Vida Uma Realidade. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). Realizar a Agenda da Modernização das Universidades: Ensino, Investigação e Inovação. Bruxelas: COM.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). Livro Branco Sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva. Bruxelas, CE.
- Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal. Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014 (2010). Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- CORREIA, Ana Maria Ramalho; SARMENTO, Anabela Mesquita (2010). Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais. ([http:// www.isegi.unl.pt](http://www.isegi.unl.pt) *acedido em 15/04/2012*).
- CORREIA, Ana Maria; MESQUITA, Anabela (2006). Novos públicos no ensino superior: desafios da sociedade do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.
- CURADO, A. P.; SOARES, J. (2008). Acesso, acompanhamento e creditação dos maiores de 23 anos na Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- DELORS, Jacques et al (1996). Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- FERNANDES, António Teixeira (coord.) (2002). Estudantes do Ensino Superior no Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- GONÇALVES, Paula; ALMEIDA, Leandro S.; ALVES, Ana Filipa; OLIVEIRA, Ema P. (s.d.). Os novos públicos no ensino superior: vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. Corunha: Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galelo-Português de Psicopedagogia.
- KIRBY, P. G.; BIEVIER, J. L.; MARTINEZ, I. G.; GOMEZ, J. P. (2004). Adults returning to school: the impact on family and work. *Journal of Psychology*, 138, p. 65-76.

- LOPES, Sara Mónico (2011). O Ensino Superior em Mudança: Novos Públicos, Mais Qualificações, Novas Oportunidades. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Baía, 12 p.
- MARTINS, Susana da Cruz; MAURITTI, Rosário; COSTA, António Firmino da (2005). Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior/MCTES.
- MELO, Alberto (coord.) (1999). S@ber + Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos em Portugal (1999-2006). Lisboa: ANEFA.
- MIRANDA, Eva Maria (2007). Ensino Superior: Novos Conceitos em Novos Contextos. Revista de Estudos Politécnicos, vol. V, nº 8, p. 161-182.
- Oliveira, José António (2007). Acesso e Ingresso no Ensino Superior Maiores 23 Anos (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012). Relatório de Funcionamento ESTGF. Felgueiras: ESTGF.
- OLIVEIRA, José António (2008). Percursos Escolares dos Estudantes Maiores de 23 Anos – breves reflexões. Lisboa: Congresso Educando o Cidadão Global, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (no prelo).
- OLIVEIRA, José António; CHAVES, Sónia Emília (2005). Educar Para o Trabalho. Promover o Desenvolvimento do Capital Humano e Aprendizagem ao Longo da Vida. Actas do VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional Delegação Regional do Norte, p. 293-300.
- OLIVEIRA, José António; CHAVES, Sónia Emília (2009). Novas Formas de Intervenção Social – Educar Para o Trabalho. O Caso dos Beneficiários do RSI in VIEIRA, Ricardo; MARGARIDO, Cristovão; MENDES, Maura (dir. de) (2009). Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões. Leiria: Edições Afrontamento, p. 109-118.
- PASCUEIRO, Liliana (2008). O fenómeno de democratização do acesso ao ensino superior: os novos públicos universitários. O caso da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, dissertação de mestrado.
- PASCUEIRO, Liliana (2009). Breve contextualização ao tema da democracia do acesso ao ensino superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. Lisboa: Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, p. 31-52.
- PINHEIRO, M. R. (2003). Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. Coimbra: Universidade de Coimbra, dissertação de doutoramento.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Machado dos; COSTA, A. de Almeida (2002). Ensino Superior: uma visão para a próxima década. Lisboa: Edições Gradiva.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Machado dos; COSTA, A. de Almeida (2005). Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha. Lisboa: Edições Gradiva.
- Soares, Luís Jesus Santos (2007). Recomendação 8/2007. Maiores 23. Porto: Instituto Politécnico do Porto

UNESCO (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: vision and action. World Conference and Higher Education. Paris.

VIEIRA, R. (2011). Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação. Porto: Afrontamento.

Legislação

Portugal. Decreto – Lei nº 64/2006 de 21 de Março. DR – I Série – A, nº 57 de 21 de Março – condições especiais de acesso no ensino superior.

Portugal. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. DR – I Série A, nº 166 de 30 de agosto – segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior

Os efeitos do “significado deslocado” da educação bilíngue para surdos no trabalho docente: uma arena de lutas

Angela Nediane dos Santos, Madalena Klein, Violeta Porto Moraes²¹²

Este trabalho toma como ferramenta conceitual o termo “significado deslocado” cunhado por McCracken (2003) para tencionar a relação entre trabalho docente e a política de educação bilíngue para surdos proposta no Brasil. Para tanto, analisaremos duas estratégias de implementação de tal política, ambas lançadas pelo Ministério da Educação (MEC): a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de licenciatura (Decreto Federal nº 5.626/2005) e a resposta do Ministério da Educação (NOTA TÉCNICA Nº 34/2012 – MEC / SECADI /DPEE) à proposta da comunidade surda para uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. A partir da análise destas estratégias, abordaremos os efeitos do “significado deslocado” do conceito de educação bilíngue para surdos no trabalho docente.

O campo conceitual e suas possibilidades analíticas

Entendemos que as políticas educacionais e as práticas docentes são produzidas em campos de luta por significados e, desse modo, estão envolvidas em processos de produção, circulação e consumo culturais.

Conforme argumenta Veiga-Neto (2003, p.7), “[...] a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. [...] designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor”. Inspirados na chamada *virada linguística*, o conceito de cultura passa a ser problematizado e entendido a partir das relações de saber/poder nas quais são produzidos os significados. Passa-se então a falar em culturas, no plural indicando a multiplicidade e a letra maiúscula, que designava uma condição de superioridade e prevalência, é substituída pelo uso da letra minúscula²¹³.

Podemos exemplificar isso nos referindo a Paddy Ladd (2011) que em seu livro faz uma explanação dos principais conceitos de cultura explorados teoricamente pela sociologia, pela antropologia, pelos estudos culturais, pelas teorias pós-modernas, entre outros, o que nos possibilita perceber o quão múltiplo é este conceito e os diferentes modos pelos quais vem sendo utilizado.

No presente artigo, tomamos as palavras de Canclini (2009, p. 41) para definir como entendemos cultura em nossos estudos. Segundo o autor, “pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação da vida social” (grifos do autor).

Em um entendimento próximo a este encontramos Barbosa e Campbell (2006, p. 31) que argumentam que cultura

[...] deixa de ser uma totalidade substantiva, um patrimônio com fronteiras claramente definidas que pode se perder ou ganhar, e adquire uma dimensão de processo ou luta através ‘do qual as pessoas tentam dar sentido

²¹² Universidade Federal de Pelotas – UFPel

²¹³ O que foi escrito aqui é apenas um breve resumo das mudanças que o conceito de cultura vem sofrendo em nossa sociedade. Para uma melhor compreensão do assunto, sugerimos a leitura do artigo Cultura, Culturas e Educação, de Alfredo Veiga-Neto (2003).

ao mundo e reivindicar formas materiais, sociais e institucionais pelas quais nos constituímos como seres humanos...

O termo consumo, da mesma forma que o termo cultura, é múltiplo e ambíguo. Simplificadamente poderíamos dizer que consumo refere-se apenas a bens materiais. No entanto, esta seria uma aceção ingênua considerando as inúmeras possibilidades que o termo agrega. A partir de Barbosa e Campbell (2006, p.26) consumo pode ser definido como:

[...] um processo social que diz respeito a múltiplas formas de provisão de bens e serviços e a diferentes formas de acesso a esses mesmos bens e serviços; um mecanismo social percebido pelas ciências sociais como produtor de sentido e de identidades, independentemente da aquisição de um bem; uma estratégia utilizada no cotidiano pelos mais diferentes grupos sociais para definir diversas situações em termos de direitos, estilo de vida e identidades; e uma categoria central na definição da sociedade contemporânea.

Em pesquisa²¹⁴ realizada pelo grupo do qual participamos, analisamos os significados produzidos e que circulam nas comunidades surdas brasileiras e como esses são consumidos pelos diferentes sujeitos e grupos em nossa sociedade.

No que se refere ao consumo da Libras podemos, a partir das definições de consumo propostas por Barbosa e Campbell (2006), entendê-lo a partir de três possibilidades: - pela comunidade surda que atribui certos sentidos e identidades a partir desta língua, produzindo-a como a língua dos surdos, como aquela que lhes possibilita estar e interagir neste mundo, como a língua que (re)afirma a existência da cultura surda; - pelo MEC, que a utiliza como estratégia para a promoção da política de inclusão e de educação bilíngue para surdos; e ainda, - pelos estudantes dos cursos de licenciatura como fator necessário para a prática docente no contexto das políticas de inclusão. após ter sido inserida nos cursos de Licenciatura por meio do Decreto Federal nº 5.626 no ano de 2005, a Libras passa a ser consumida

A partir dos entendimentos até aqui referidos sobre cultura e consumo podemos pensar o termo “significado deslocado” cunhado por McCracken (2003, p.135). Segundo o autor, o significado deslocado “[...] consiste em um significado cultural que foi deliberadamente removido da vida cotidiana de uma comunidade e realocado em um domínio cultural distante”. Ele pode ser entendido como uma estratégia que os grupos culturais utilizam para lidar com a lacuna entre o “real” e o “ideal”.

Estamos entendendo que tanto o Ministério da Educação quanto a comunidade surda utilizam a estratégia do “significado deslocado” para construir um “ideal” do que seja uma Educação Bilíngue para Surdos. De um lado, com a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, entre outras ações, o MEC está garantindo a “ponte” de acesso a esse ideal. Por outro lado, a comunidade surda utiliza dessa estratégia como uma forma de resistência, produzindo um “ideal” diferenciado daquele proposto pelo MEC.

De acordo com McCracken (2003) os ideais precisam ser alocados em algum lugar no tempo e/ou no espaço, ou seja, é preciso deslocar o significado ideal em um lugar no tempo que não seja o presente. No que se refere ao *continuum* do tempo, há basicamente duas estratégias: a alocação dos ideais em um passado remoto ou em um futuro distante. Em relação ao passado remoto, o autor trata da “idade de ouro”

²¹⁴Pesquisa “Produção, circulação e consumo da cultura brasileira”, desenvolvida por pesquisadores de três instituições de ensino superior do sul do Brasil, quais sejam: UFRGS, UFSM e UFPel.

como sendo uma das estratégias utilizadas pelos grupos culturais quando se referem a algum momento passado em que seus ideais teriam sido concretizados. No entanto, o autor faz um alerta afirmando que “[...] tal período não é senão um momento imensamente fictício, no qual a vida social é imaginada como tendo se conformado de modo perfeito aos ideais culturais.” (McCRACKEN, 2003, p. 137).

A estratégia de deslocamento do significado em um passado distante é visivelmente utilizada pela comunidade surda quando se refere ao mito do Abade L'Épée (1712-1789) que teria encontrado duas meninas surdas e as teria educado por meio da língua de sinais francesa. Ao referirem-se a tal situação, fica inferido que este momento representou um ideal de educação de surdos que jamais se repetiu posteriormente. De acordo com Lopes (2007, p. 44) “A educação de surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem.” O Abade, no ano de 1760, organiza o que vem sendo nomeado como a primeira escola pública para surdos - Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Assim, o ideal de educação de surdos é deslocado para o final do século XVIII, e permanentemente evocado como exemplo de proposta educacional que respeita a diferença surda.

Já no que se refere a um futuro distante, ou nas palavras de McCracken (2003, p.138), um ‘áureo futuro’, este serve como outra estratégia ao significado deslocado, visto que “o futuro não tem limites senão os da imaginação que o contempla”.

Como argumentamos neste artigo, uma das estratégias de implementação da Política de Educação Bilíngue para Surdos proposta pelo Ministério da Educação é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Com tal inserção o MEC desloca o significado de educação bilíngue e a possibilidade de efetivação de educação inclusiva para os surdos para um áureo futuro quando todos os professores estejam aptos a dar suas aulas também em língua de sinais. Assim, não haveria barreiras de comunicação, e surdos e ouvintes poderiam estudar em uma escola em que todos os professores saberiam Libras e a utilizariam como estratégia para o ensino da língua portuguesa, como bem demonstram os documentos referentes a formação de professores de surdos para trabalhar em uma proposta bilíngue²¹⁵. Desse modo, o “significado deslocado” garante a esperança da constituição de professores qualificados para a educação de alunos surdos através do permanente adiamento da realização do ideal.

Já as estratégias lançadas pela comunidade surda tomam a forma de resistência, produzindo um “ideal” de educação bilíngue diferente daquele proposto pelo MEC, em que a língua de sinais toma centralidade como marca da diferença surda que deveria permear todas as ações de um projeto educacional. Nesse sentido, a educação bilíngue está sendo constituída em uma arena de luta por significação dos “ideais” construídos ora pelo Ministério da Educação, ora pelo movimento surdo, ambos deslocando seus significados para outros tempos e espaços.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011 ocorreu em Brasília, capital nacional e palco das lutas e decisões políticas brasileiras, uma manifestação promovida pelo “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda”. Nesta mobilização reivindicou-se o não fechamento das escolas especiais para surdos, mais especificamente do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, bem como a inserção de

²¹⁵ Observa-se isso nos materiais produzidos pelo MEC em seus programas de formação como: Kit Educação de Surdos (MEC/INES, ano) e AEE.

emendas ao texto final do Plano Nacional de Educação (PNE)²¹⁶. As emendas buscavam garantir investimentos na criação e ampliação das escolas de surdos, a maior participação dos movimentos sociais surdos no debate e, principalmente, o reconhecimento da cultura e da língua de sinais como patrimônio dos surdos brasileiros.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) prescreve um modelo de escolas inclusivas, contudo, os surdos em sua grande maioria, são apenas inseridos nas salas de aulas em situação de desigualdade com colegas e professores ouvintes que não conhecem a Libras, como vem sendo demonstrado em diversas pesquisas entre as quais a realizada entre os anos de 2009/2011 no estado do Rio Grande do Sul (LOPES, ET alli, 2011).

Ana Cláudia Balieiro Lodi (2013) realizou uma análise sobre os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto nº 5.626/2005. Ela verificou que

[...] o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assumo seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. (LODI, 2013, p. 49)

Percebe-se que a autora encontrou divergências na política de educação bilíngue para surdos proposta pelo Ministério da Educação, que ora coloca estes significado em um plano social mais amplo, quando evoca o Decreto, e ora limita tal concepção à simples presença da Libras e da língua portuguesa na escola regular. A autora afirma que “essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/2005.” (LODI, 2013, p. 49). Tais propostas do MEC reduzem o significado de educação bilíngue a uma mera questão linguística e o desloca para um futuro distante, quando todos souberem se comunicar em língua de sinais.

Concomitante a isso, a bandeira de luta que move as lutas surdas na contemporaneidade é a busca por uma educação bilíngue, porém com significados que se diferenciam e algumas vezes se contrapõem daquela proposta pelo MEC. Os surdos reiteram o seu entendimento de educação bilíngue efetivado na língua natural dos surdos – a Libras- e o português na modalidade escrita como segunda língua.

²¹⁶ Documento que vai reger a educação brasileira nos próximos dez anos.

Durante a manifestação do movimento surdo no ano de 2011 foi produzido um documento²¹⁷ legitimado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) intitulado: as “Reivindicações da Comunidade Surda Brasileira” contendo, entre outras coisas, as propostas para a educação de surdos, anteriormente rejeitadas na Conferência Nacional de Educação²¹⁸ (CONAE). É possível perceber, neste documento, o entendimento de educação bilíngue compartilhado pela comunidade surda quando “[...]a primeira língua deve ser a Língua de Sinais e a segunda, a Língua Portuguesa escrita, valorizando a cultura surda e proporcionando uma educação que favoreça o crescimento, desenvolvimento, interação e inclusão social, em que a criança surda não se sinta excluída ou discriminada” (FENEIS, 2011, p.6). Também destacamos que a comunidade surda, através deste documento, enfatiza que o seu entendimento de educação bilíngue é diferente do proposto pelo Ministério da Educação: “algumas medidas que vêm sendo adotadas atualmente pelo ministério estão em desacordo com a demanda da comunidade surda que anseia por novas conquistas que levem a uma educação bilíngue e a uma inclusão cujos significados, para essa comunidade, diferenciam-se daqueles concebidos por esse Ministério” (FENEIS, 2011, p.2). Em resposta a tal documento a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) divulgou, através da Nota Técnica nº 05 / 2011, as diferentes formas pelas quais o MEC possibilita a implementação da Política de Educação Bilíngue para Surdos.

Analisando tais documentos, tanto o que foi produzido pela comunidade surda quanto o que foi elaborado em sua resposta pelo MEC, é possível perceber que ambos tratam da educação bilíngue: um reivindicando um determinado sentido para esta educação bilíngue, pautado pela priorização da Libras no ensino das crianças surdas; outro, respondendo que já vem desenvolvendo ações para a implementação desta educação bilíngue, entendida como a presença das duas línguas, Libras e língua portuguesa, na escola. Dessa forma, o movimento surdo e o MEC disputam esse entendimento de educação bilíngue e esse significado, tomando de empréstimo as provocações de McCracken, é “realocado em um domínio cultural distante” (2003, p.135).

É possível perceber nestes documentos uma busca pela identificação sobre o que é educação bilíngue, o que acaba acarretando na fixação e essencialização desse conceito, não existindo outras possibilidades para o entendimento das diferentes formas de como a educação bilíngue vem se constituindo. Como indica Silva (2000, p. 86) “todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença”.

Percebemos esse essencialismo na relação entre comunidade e segurança no momento em que um grupo, no caso específico os surdos, “abdicam” da liberdade de se constituir de outras formas em nome de uma segurança que acarreta na essencialização cultural e no impedimento de qualquer possibilidade de hibridização. No movimento surdo desencadeado em 2011 só poderia existir um único entendimento de educação bilíngue. Ou seja, neste movimento não era possível ser surdo de outras formas; não era possível existir cultura surda sem língua de sinais; não era possível uma educação bilíngue que não priorizasse a língua de sinais como a língua de instrução dos alunos surdos. Nesse sentido, nas palavras de Bauman (2003),

²¹⁷Encaminhado ao Dr. Fernando Haddad, M.D. Ministro da Educação da República Federativa do Brasil pela Diretora-Presidente da FENEIS Karin Lilian Strobel e pela Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS Patrícia Luiza Ferreira Rezende.

²¹⁸Realizada entre os dias 28 de Março a 1º de Abril de 2010 sendo a base para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE).

[...] a promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança. Mas segurança sem liberdade equivale a escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba por ser afinal um tipo muito inseguro de segurança); e a liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado (e, no limite, sem uma injeção de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre). Essa circunstância provoca nos filósofos uma dor de cabeça sem cura conhecida. Ela também torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser a segurança dos outros; e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos outros.”(p. 24)

O movimento surdo se utiliza da estratégia do significado deslocado e remove esse ideal de educação para um plano seguro de ideais. Sendo que esta é uma realidade possível atravessada por um futuro glorioso. “Assim é possível a uma cultura proteger-se da desagradável possibilidade de falhar localmente em realizar ideais que constituem uma condição necessária e universal” (McCRACKEN, 2003, p.139) e a educação bilíngue é um ideal a ser alcançado pela comunidade surda. Um ideal que se concretizará quando as escolas assumirem uma proposta de educação bilíngue em que a Libras seja a primeira língua, a língua de instrução e a língua portuguesa seja proporcionada aos surdos como segunda língua e na modalidade escrita.

A partir das análises das estratégias lançadas tanto pelo Ministério da Educação quanto pela comunidade surda na luta pelo significado do que seja educação bilíngue para surdos, percebemos que ambas deslocam este significado para um ideal distante, localizado no passado ou no futuro. Os significados produzidos são divergentes e encontram-se em plena arena de luta.

O que percebemos é que em ambos os significados há um imperativo monolinguista do que seja uma educação bilíngue para surdos. Paradoxo: monolínguíssimo bilíngue na educação de surdos? Entendemos que o entendimento de educação bilíngue para a comunidade surda está na língua de sinais, ou seja, está naquela escola em que a Libras é a primeira língua, é a língua de instrução – escola de surdos. Já o Ministério da Educação, mesmo reconhecendo a Libras como uma língua, permanece supervalorizando a língua portuguesa, já que esta é a língua da maioria e que deve ser aprendida, sim, pelos surdos, inclusive na modalidade falada, entendimento este que acaba reduzindo a língua de sinais a uma estratégia pedagógica entre outras.

Implicações na formação e no trabalho docente

Exemplos de tal supervalorização da língua portuguesa produzida pelo MEC são o Kit Educação de Surdos e o Kit FM, lançado recentemente. A Coleção “Educação de surdos” é composta por 10 obras produzidas pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse material foi produzido a partir de 2003 em VHS, e a partir de 2005 houve alteração de mídia para DVD, com uma tiragem bastante significativa, variando de três mil e quinhentos à dez mil exemplares. A Série Educação de Surdos busca demonstrar como deve ser a educação dos surdos, desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, tanto no próprio INES, como em escolas regulares. Para isso, baseia-se no modo como o INES realiza esta educação. Traz filmagens do cotidiano institucional - escolar e clínico - pelo qual alunos surdos passam na sua vida escolar. Segundo Santos e Moraes (2011, p. 8) “a idéia da estimulação à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral perpassa grande parte da série, com ênfase maior

nos momentos em que trata do atendimento fonoaudiológico e da educação precoce-maternal-jardim ”. Além disso, as autoras afirmam que “[...] a língua de sinais é utilizada, no entanto, o objetivo final desta língua parece ser de se constituir como “ponte” para a aprendizagem da língua portuguesa, necessariamente, na modalidade oral.” (idem). A partir de tais análises percebemos que “todo um movimento político está sendo reduzido a aceitação e a divulgação da Libras, não como uma língua oficial do país, assim como o português, mas como uma estratégia de inclusão e de controle social.” (GUEDES, 2009, p. 39).

Tal estratégia se (re)atualiza quando em 2013 o Ministério da Educação lança o Projeto “Uso do Sistema FM: formação de professores”, por meio da Nota Técnica nº 10 de 25 de janeiro de 2013. Nesta Nota faz-se referência ao Projeto “Uso do Sistema FM na escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva” que está sendo desenvolvido em parceria com a UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – desde 2012. Este projeto vem sendo apoiado também pelo Ministério da Saúde e pretende expandir-se para todo o país. É por este motivo que o MEC se manifesta em favor da promoção de formação de professores para utilizarem tal sistema, especialmente no âmbito do AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Vê-se com tais exemplos que o Ministério da Educação, ao propor uma Política de Educação Bilíngue para Surdos potencializa as ações de promoção e desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral. Ao contrário, a comunidade surda potencializa suas lutas pelo significado de educação bilíngue pautado na língua de sinais. São concepções muito divergentes acerca da educação bilíngue. Trata-se de uma arena de lutas pela hegemonia linguística.

E esta arena sempre desloca o significado de educação bilíngue. O MEC coloca o significado no ‘áureo futuro’, estendendo a ponte por meio da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores ou pela implementação de projetos como o “Uso do Sistema FM na escolarização de alunos com deficiência auditiva”. Já o segundo, apoia-se num passado distante e ao mesmo tempo num futuro longínquo para pensar esta educação pautada pelo uso da língua de sinais. Ambos lutando pela significação cultural.

A educação bilíngue parece que só acontecerá quando todos os professores souberem Libras, ou quando todos os professores souberem utilizar o Sistema FM, ou mesmo quando houver escolas em que a Libras seja a primeira língua. Tais concepções acabam restringindo as possibilidades de pensar projetos viáveis de educação bilíngue e de entendimento do que seja o espaço pedagógico da educação de surdos.

Os significados dos dois campos não convergem. E quando os professores falam sobre a educação de surdos, sempre se referem a algo a ser construído. Sempre se reporta para adiante. Só vai ser possível realizar a educação bilíngue caso estas ou aquelas condições forem atendidas. No entanto, permanece o questionamento: o que é afinal educação bilíngue? O que fazer para promover uma educação bilíngue? Estas incongruências deixam o professor, que está envolvido no trabalho docente, sem saber o que fazer.

Em ambos os espaços, o “significado deslocado” garante a esperança da constituição de professores qualificados para a educação de alunos surdos através do permanente adiamento da realização do ideal.

E agora, daqui para adiante.....

Objetivamos, com este trabalho, problematizar os modos como a Educação Bilíngüe vem sendo constituída nesta arena de luta por significação dos “ideais” construídos ora pelo Ministério da Educação, ora pelo movimento surdo organizado, cujos efeitos são evidentes tanto no trabalho docente quanto na formação de professores. Não tivemos a pretensão de esgotar a discussão, mas sim, de trazer novas possibilidades para pensar as implicações das discussões sobre educação bilíngüe no trabalho docente frente as tensões entre os significados produzidos e consumidos nos espaços educacionais.

Referências:

- BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: _____ (Org.). Cultura, consumo e identidade. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: Acesso em: ...
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP: 2008. Disponível em: ...
- CANCLINI, Néstor Garcia. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Reivindicações da Comunidade Surda Brasileira. Documento elaborado pela diretoria da FENEIS e enviado ao Ministro da Educação em 19 de maio de 2011. (Texto digitado).
- GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33 – 49.
- LADD, Paddy. Compreendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad. Concepción – Chile, 2011.
- LODI, Ana Claudia Balieirio. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. In: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.
- LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- McCRACKEN, Grant. Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo. Tradução: Fernanda Eugenio. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.
- SANTOS, Angela Nediane dos; MORAES, Violeta Porto. A língua de sinais como estratégia para a promoção da inclusão: uma análise acerca do kit "Educação de Surdos"/MEC. In: Anais do 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2011. p.1 – 11.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago, nº 23, 2003 (p. 5 – 15). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 18/06/2013.

Estereótipos x Media x Educação: Estabelecendo Relações nos Discursos de Jovens Brasileiros e Portugueses

Gisele Cristina Cohen Fonseca²¹⁹ & Rosa Cabecinhas²²⁰

Resumo

Os conteúdos mediáticos possuem lugar permanente em nosso olhar e ao atuarmos em um contexto escolar com jovens adolescentes portugueses e brasileiros, propomo-nos a avaliar a aplicabilidade e relevância de algumas atividades do site canadiano Media Smarts, sobretudo os que possuem como foco conceitos relativos aos estereótipos veiculados pelos *media*. Esta discussão mostra-se a cada dia mais relevante diante de uma sociedade produtora de ideais a serem seguidos e reproduzidos em série. Além disso, crianças e jovens representam 1/3 da população mundial (Khan *et al.*, 2008:20) e consomem a cada dia mais produtos e novas tecnologias. Alguns sites de literacia mediática como, por exemplo, o que será foco desta investigação (mediasmarts.ca), propõem a divulgação e aplicação de atividades para pais e professores a fim de desenvolver nas crianças e adolescentes uma leitura crítica dos conteúdos aos quais são expostos diariamente e, que, na maioria das vezes, ficam sem possibilidade de aprofundamento seja no âmbito familiar ou escolar. Em outras palavras, pretendemos perceber através destas atividades, além de outras elaboradas pela própria pesquisadora, de que forma os estereótipos estão presentes nos discursos dos jovens, quais são os estereótipos mais evidenciados e, ainda, avaliar se as atividades serviram como ferramentas de mediação para uma educação para os media tal como proposto numa discussão que tem por objetivo a leitura crítica destes estereótipos. Temos como base metodológica a investigação-ação que, por seu caráter intervencionista, parece coadunar com uma prática investigativa que objetiva a mudança no contexto pesquisado. Nossa pesquisa em um contexto escolar espera estabelecer um diálogo entre a sala de aula e o mundo social, que acreditamos contribuiria para ampliar a visão de pluralidade social e para a visão da heterogeneidade identitária uma vez que tentamos relacionar temas da contemporaneidade com uma perspectiva multimodal que contemple o repertório de crenças que os alunos possuem. Serão apresentados nesta comunicação resultados parciais que compõem uma pesquisa de doutoramento, em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho em Braga.

Palavras-chave: educação para os media, estereótipos sociais, literacia mediática.

Sujeito, conhecimento, discurso e prática social

Primeiramente, convém posicionarmos quanto à nossa visão de sujeito que descarta o papel determinista de atuação do indivíduo na constituição de sua história, porque se não o fizéssemos jogaríamos por terra o fio condutor deste trabalho e de toda nossa prática pedagógica: a *colaboração* na construção de um sujeito que age no mundo social, modificando este mundo e sendo modificado por ele (Fairclough, 1992). Igualmente acreditamos no caráter mutável e transformador da sociedade e das relações advindas desta

²¹⁹ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Professora de Inglês do Ensino Médio do CEFET/RJ - Brasil.

²²⁰ Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

transformação, principalmente no âmbito educacional, arena explorada em nosso estudo. Esta visão de sujeito sociohistórico coaduna com a visão sociointeracionista de conhecimento na qual o conhecimento seria co-construído através das interações *intra* e intersubjetivas definidas **nos** e **pelos** discursos. Esta concepção discursiva retira o aspecto imutável do conhecimento (que pode se manter fixo por algum tempo devido ao grau de naturalidade que certos conceitos adquirem com o uso) e contemplam o viés dinâmico, múltiplo e contraditório do sujeito pós-moderno construtor deste saber (Moita Lopes, 2003; Fabrício, 2002). Como exemplo, podemos citar a mudança na concepção de ser humano branco, anglo-saxão e protestante, WASP, como norma nos *media* que cada vez mais veiculam modelos de miscigenação e diversidade. Esta pode ser considerada a principal razão para a discussão de estereótipos sociais, pois compartilhamos do pressuposto de que o conhecimento seja co-construído, mutável e transformador, assim como os conceitos mediáticos ou de qualquer outra natureza.

Fabrício (2002), com base em Fairclough (1992), acrescenta que o discurso seria, além de construtor do mundo social, também construído por ele e contribuiria tanto para a continuidade social quanto para a mudança social, fazendo ecoar Bakhtin e sua ideia de discurso como tendo um caráter vivencial, ideológico. A intersecção entre linguagem e gênero social como colocada por Figueiredo (2009) é interessante, por explorar “o papel da linguagem e do discurso na construção de representações, relações, papéis e identidades de gênero em distintos contextos socioculturais onde a linguagem é utilizada e produzida” (Figueiredo, 2009:732). O suporte teórico mais adotado para o estudo do discurso como prática social e ao qual nos subscrevemos é a Análise Crítica do Discurso. Para a ACD a linguagem constitui-se de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Chegamos, assim, à visão socioconstrucionista de discurso que concebe a linguagem como totalmente imbricada com a questão da alteridade (Bakhtin, 2003) e com a questão contextual, ou seja, com o espaço de interação no qual este discurso está agindo (Moita Lopes, 2003). A aplicação desta visão deve ser entendida como pertencente a um momento histórico específico agindo em práticas discursivas específicas e permeadas por relações de poder que produzem discursos que, se socialmente legitimados, passam a ser entendidos como **regimes de verdade** (Foucault, 1979). Desta forma, parece justificado convocar esta perspectiva para nossa investigação, uma vez que os estereótipos sociais podem ser entendidos em nosso momento histórico como investidos de uma força estabilizadora que estão sendo, com base nas ideias de Foucault (1979), socialmente legitimadas. Vale ressaltar que esta legitimação não é de forma alguma estática e, por isso, apresenta nichos de atuação, seja através de contra discursos (Foucault, 1979), seja através de discursos alternativos (Lindstrom, 1992).

Representações sociais, identidade e estereótipos.

Pensaremos representações sociais “como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo” (Cabecinhas, 2009:2). Estas representações também fundamentam o que os indivíduos apreendem do mundo e como agem nele. Apesar da possível leitura que se possa fazer de perceber este processo como rígido, não é isso o que ocorre. Este processo é apenas estável na medida em que passa a convencionalizar a realidade do sujeito. Uma vez que esta realidade seja modificada, as representações também se modificam, configurando um processo contínuo e dinâmico. Por outro lado, este processo não é

neutro, pois a partir do momento que classificamos algo dentro do sistema de ancoragem²²¹, “cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica” (Moscovici, 2010:62). Esta via das representações sociais nos leva às construções identitárias que se estabelecem pelo discurso. Aprofundando mais os aspectos expostos, veremos identidade como formulada por Tajfel na sua teoria da identidade social que trata de grupos psicossociais, ou seja, “a percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro” (Paiva, 2007:79). Ao nos identificarmos como negros, homens ou brasileiros estamos nos identificando dizendo que não somos brancos, mulheres ou franceses, por exemplo, o que Tadeu da Silva (2000) classifica como ‘uma extensa cadeia de “negações”’. Esta afirmação desconsidera, todavia, a hibridização e a multiplicidade identitária como, por exemplo, marcadores de gênero, classe social e raça, tais como as identidades religiosas, profissionais e culturais apenas para citar algumas. Através destas marcas identitárias, entendidas como representações sociais, nos dizemos e, além disso, nos diferenciamos e nos distinguimos muitas vezes nos afastando do *outro* que dependendo de nossa marca identitária torna-se nosso oposto imediato. Uma dessas oposições é a distinção negro/branco. Segundo Cabecinhas (2007) “esta distinção entre *nós* e *outros* implica o reconhecimento de uma diferença e essa diferença nunca é neutra.” (Cabecinhas, 2007:21).

Ao utilizarmos binários como negro/branco, heterossexual/homossexual, ricos/pobres estamos segundo Azevedo (2010) naturalizando identidades que apenas supostamente nos descreveriam essencialmente. É-nos possível ampliar a distinção negro/branco para a ideia de *raça* que “continua a estruturar a percepção que se tem dos outros e a operar o discurso de exclusão (...)” (Cabecinhas, 2007:37). Se essas marcas se dão através do discurso é também através dele que existiria a possibilidade de desnaturalização. É possível segundo Cabecinhas (2009) utilizar-se dos *media* para dar visibilidade às ditas minorias a fim de difundir representações polêmicas e contribuir para a mudança social, ou como diz Moita Lopes (2008) possibilitar “performances de identidades sociais alternativas para enfrentar o mundo como se apresenta” (Moita Lopes, 2008:323). A assimetria advinda desta eleição de identidades e marcação de diferenças é ainda muito presente na contemporaneidade e traz, como consequência, marcas de visibilidade e de invisibilidade para diversos grupos. Os estereótipos sociais instrumentalizam essa organização (Cabecinhas, 2007; Amâncio, 2000), pois são definidas como “*representações subjectivas e socialmente partilhadas, sobre as características e os comportamentos de grupos humanos, estratificados segundo critérios socialmente valorizados, e traduzindo uma determinada ordem nas relações intergrupais*” (Tajfel, 1981/1983). É notória a influencia dos *media* na criação e estabilização de estereótipos que acabam por serem reforçados pelos próprios indivíduos na tentativa de pertencimento a um grupo social. Uma vez reconhecido neste grupo, o sujeito tentará manter-se nele lutando por um autoconceito positivo e caso isso não ocorra tentará filiar-se a um grupo que possua uma avaliação mais positiva ou ainda tentará melhorar a avaliação de seu próprio grupo. Estas estratégias de valorização e desvalorização traduzidas numa identidade social podem ser entendidas como o capital simbólico do grupo que instauram as relações de poder, pois aqueles chancelados como dominadores quererão preservar esta condição (Cabecinhas, 2007). Interessante ressaltar que os estereótipos não estão relacionados a experiências vividas concretamente pelos indivíduos. Por serem generalizações podem e são aprendidas através de outras pessoas ou dos *media* (Mota-Ribeiro, 2005:22).

²²¹ Ancoragem – “classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2010:61), este processo segundo Arruda (2002) daria sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. A partir daí, criamos uma categoria, representação, que estará ancorada numa leitura de mundo própria em relação ao objeto classificado. Este objeto passa de não-familiar a familiar.

Leitura e literacia ideológica

Por advogarmos uma visão de sujeito e de linguagem em dialogia, também contemplamos uma visão mais dialógica quanto ao ato de ler. A dimensão dialógica de leitura percebe o processo de leitura como um ato comunicativo que engloba o texto e o sujeito que comunica algo; o propósito deste ato comunicativo e; o sujeito para o qual este ato é direcionado e o contexto em que ambos se situam (Santos, 2003). Podemos, então, deduzir que o significado não está apenas **no** texto ou apenas **na** mente do leitor, e, sim, na interação leitor-texto (Moita Lopes, 1996:149). O fluxo de informação ocorreria de forma bidirecional, isto é, tanto ascendente quanto descendente (Nunes, 1997:7). Subjaz a este conceito de leitura a visão bakhtiniana e wittgensteiniana de linguagem como prática social, na qual os significados serão sempre diferentes, visto que os sujeitos fazem parte de uma determinada sociedade e cultura que os identificam como tal, seja como brasileiros, negros, brancos, pobres, homens, mulheres, etc. Estes sujeitos (inter)agem a partir dessas identidades e (re)constroem sua compreensão do mundo também desta forma (Santos, 2003). Como atuante em um contexto de literacia ideológica, percebemos que ensinar a ler um texto é ensinar a ler o mundo em sintonia com esta concepção que nos levaria (alunos e professores) ao questionamento deste mundo, nos autorizando a reconstruí-lo na medida em que nos posicionamos histórica e ideologicamente no processo de entendimento deste mundo, seguindo assim os preceitos bakhtinianos e freirianos. A literacia ideológica mostra-se então como a possibilidade mais abrangente de atuação no contexto pedagógico no qual estamos inseridos. Por entendermos os eventos de literacia como apresentando marcas contextuais, culturais e sociais, concebemos este ato como social.

Discurso dos media e literacia mediática

Através de seus diversos meios, os *media* propagam um discurso que se apresenta composto de vozes sociais que são reforçadas pelos consumidores de seus produtos que se tornam veiculadores das ideologias subjacentes ou explícitas deste discurso. O discurso publicitário, exemplificando, ‘fornece padrões de comportamento socialmente desejáveis para cada um dos sexos’ e influencia sobremaneira as construções identitárias de nossos jovens, meninos e meninas (Mota-Ribeiro, 2005:20). Como consequência, os discursos dos alunos ecoam essas ideologias naturalizadoras que chegam até o ambiente escolar despido de criticismo, pois entendemos que “a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica” (Rajagopalan, 1998:42). Em Portugal, no livro de actas do 1º Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania (Pereira, 2011) consta a Declaração de Braga, um documento que manifesta as preocupações, objetivos e propostas daqueles engajados na promoção de uma literacia dos media. O ponto em comum é “suscitar uma cidadania mais esclarecida e participativa que possa prevenir e combater os riscos de exclusão”. Muitos trabalhos vêm sendo realizados em diferentes esferas sociais, tais como: bibliotecas, salas de cinema, jornais escolares e cyber espaço. A UNESCO, por sua vez, prioriza abordar dois principais aspectos na educação para os *media*: o uso dos media como ferramenta pedagógica incorporada a metodologias e áreas específicas e; assegurar que os consumidores estejam bem informados sobre a ética dos media para que possam desconstruir os produtos e julgar seu valor com objetividade (Khan, 2008:17). Em outros termos, integrar as ações educativas já existentes com as ações de literacia

como atuação diária para a cidadania ativa e dissolução de barreiras de exclusão²²². Segundo Khan (2008), o pluralismo *nos media*, principalmente no cyberspaço, é pré-requisito para a participação dos jovens na vida social, pois assim lhes será permitido expressar e trocar opiniões com membros de outras culturas e comunidades linguísticas. Percebemos esta abordagem como uma oportunidade para que as crianças e os jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (Tadeu da Silva, 2000:92). Em nosso trabalho de investigação fizemos uso do material disponibilizado no site MediaSmarts. O material fundamenta-se numa visão de literacia mais ideológica, pois fornece aos pais e professores uma visão multidimensional do processo pedagógico, disponibilizando ferramentas que englobam estas diferentes possibilidades de literacia em relação aos conteúdos mediáticos, seja em relação a estereótipos, imagem corporal, ou quaisquer outros assuntos que circulem pelos *media*.

Metodologia e Contexto

Nossa base metodológica foi a investigação-ação, *action-research*, pois a mesma objetiva intervir no contexto pesquisado que acreditamos ser essencial em um projeto que visa a literacia mediática de um público adolescente. Em termos de definição, Elliot (1991:69) diz que a investigação-ação é o estudo de uma situação social para melhorar a ação. Mc Niff (1988), por sua vez, a entende como uma intervenção de pequena escala no mundo real e o exame dos efeitos dessa intervenção. Carr & Kemis (1986), compreendem-na como uma autorreflexão crítica para aprimorar a prática. No *Handbook of Action Research*, a investigação-ação é descrita como “a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing (...)” (2001). Os editores deste *Handbook* propõem a passagem de uma *action* para uma *reflexive research* ao estabelecer novas relações entre ideias e práticas investigativas nas áreas de linguagem e pensamento crítico (p.xxi,2001). Burns (2010) acrescenta que a investigação-ação pode ser uma valiosa ferramenta para os professores/pesquisadores desenvolverem suas habilidades e se entenderem melhor como professores, entenderem melhor seus alunos e também a sala de aula. Como dito por van Lier, a investigação-ação seria uma “small scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (VanLier, 1996:32). O planeamento teve como referência o processo chamado de *ciclo de pesquisa reflexiva* comumente usada na investigação-ação e que é composto das seguintes etapas: *planejamento*, *ação*, *observação* e *reflexão*. Este plano (e suas etapas) também é chamado de *processo de investigação em espiral* (Riding, Fowley & Levy, 1995). Burns (2010) expõe algumas críticas ao *processo de investigação em espiral* tais como a não consideração das dimensões quando se entrelaçam como também o rigor da sequência dos passos. Ressaltamos que o uso deste modelo como referência justifica-se pela abrangência dos aspectos principais necessários para a realização de nosso trabalho e não representa nenhuma estrutura rígida quanto à sequência das etapas. O estudo aqui exposto teve lugar em um contexto escolar português com jovens entre 15 e 19 anos cujas atividades foram feitas nas aulas de Filosofia por alunos do 10º ano dos cursos de Artes, Ciências & Tecnologia e Humanidades. No Brasil, alunos do 3º ano do Ensino Médio²²³ dos cursos de Informática, Telecomunicações, Enfermagem e Eletromecânica responderam a um questionário de sondagem sobre o

²²² Posicionamento reforçado pelo representante da Unesco Alton Grizzle no 2º Congresso de Literacia, Media e Cidadania ocorrido em Maio de 2013 em Lisboa.

²²³ Equivalente ao 12º ano em Portugal

tema estereótipos. Como categoria de análise optou-se pela *análise de conteúdo* (Bardin, 1977). Norton (2009) explica que em uma investigação-ação a análise de conteúdo mostra-se muito eficaz ‘to carry out some rigorous analysis on the content of students’ written assignments’ (2009:123).

Análise dos dados

Para este espaço, selecionamos as definições de estereótipos expostas pelos alunos brasileiros e parte de um plano de aula disponibilizado pelo site MediaSmarts elaborado pelo grupo *Men for Change* que trata dos estereótipos de gênero. As atividades do plano de aula foram feitas pelas 3 turmas da escola secundária de Barcelos assim divididas:

- Turma A: 28 alunos dos quais 9 rapazes e 19 raparigas
- Turma B: 24 alunos dos quais 13 rapazes e 11 raparigas
- Turma C: 16 alunos dos quais 12 raparigas e 4 rapazes

No contexto brasileiro, das 55 amostras²²⁴, 42 conferem um efeito negativo aos estereótipos, 9 consideram que o efeito não é nem negativo nem positivo, 3 dizem que o efeito pode ser tanto positivo quanto negativo e 1 amostra atribui um efeito positivo aos estereótipos. As definições, em sua maioria, manifestam um caráter de rótulo e pré-julgamento como percebidos nos fragmentos abaixo e nas palavras em destaque:

Quadro 1: definições de estereótipos (BR)

“Conjunto ou características que “classificam” as pessoas, como beleza e etnia.”
“Como uma forma de padronizar a aparência na sociedade.”
“Como uma imagem pré-definida dada a uma pessoa.”
“É uma visão inicial da aparência de alguém.”
“Certos padrões de beleza, raça etc., que rotulam as pessoas de forma positiva ou não”.
“Atribuição de características concebidas antes do real conhecimento da pessoa.”
“Um rótulo imposto subliminarmente o qual modula as pessoas.”
“ Rotular alguém pela aparência.”
“É um tipo de rótulo que a sociedade ou membro de uma sociedade empregam para pessoas com certas características”
“É a imagem preconcebida de uma pessoa ou de um grupo de pessoa relacionado à aparência”
“ Prejulgamentos feitos a uma pessoa ou um grupo que procuram atribuir uma característica igual a eles.”
“Um rótulo que segrega e separa”
“É algo que caracteriza e rotula uma pessoa”
“Uma forma de rotular de acordo com as características”
“ Preconceito destinado a pessoas que são de um mesmo grupo”
“ Uma generalização, prejulgamento de algo/alguém antes de realmente conhecer.”

²²⁴ 27 meninos e 28 meninas.

“Tipo de algo que é pensado primeiramente sem ser visto em seu todo completo”
“ Ideia preconcebida acerca de alguém em virtude de parâmetros (religião, raça, aparência, etc.) que geralmente não condiz com a realidade (...)”
“Seria um pré-julgamento de algo ou alguém devido a aparência e opinião de outros.”
“São conjuntos de ações e escolhas que determinariam em qual grupo a pessoa seria incluída como um juízo visual .”
“São modelos criados a partir de um grupo de indivíduos e que são utilizados para pré julgar pessoas parecidas com determinado grupo.”
“É um padrão, pré-julgamento estabelecido a partir da aparência e modo de agir de alguém”
“ Rótulos que separam pessoas em grupos de acordo com suas características”
“São as primeiras opiniões que você tem sobre algo. Ou até o que esse algo expõe sem muito se aprofundar .”
“ Conceitos predefinidos acerca de um grupo: roupa, cabelo, porte físico, idade, escolaridade.”
“ Padrões preestabelecidos por um ou mais grupos da sociedade que são utilizados para classificar demais indivíduos”
“É uma imagem pré-definida de um ser, isto é, a forma como vemos uma pessoa levando em consideração a aparência física.”

Em Portugal, alguns associaram estereótipos à cultura, reforçando o caráter naturalizador dos estereótipos que acabam por serem entendidos como parte inerente a essa ou aquela determinada cultura. Outros ainda veem o estereótipo como um *modelo* a ser seguido, um *ideal cultural* quando na verdade dados sobre violência doméstica, agressões a homossexuais e minorias étnicas mostram que os aspectos limitadores e negativos dos estereótipos são mais recorrentes do que os positivos. Palavras como *rótulo*, *molde*, *exemplo*, *regra*, *ideal* foram recorrentes para algumas definições usadas. Nas 68 amostras, os exemplos citados incluem estereótipos de gênero, raça, imagem corporal e nacionalidade:

Quadro 2 : raça e nacionalidade

“Os brasileiros são conhecidos pela sua alegria”
“Os brasileiros em relação aos outros povos são mais festivos e divertidos”
“Os ingleses são altos e magros”
“Os ciganos são gente com intenções más e preguiçosa.”
“O povo português é simpático com os estrangeiros.”
“O povo alemão é um povo muito sério e por vezes um pouco fechado”
“Na Europa o povo é trabalhador”
“Os alentejanos são preguiçosos”
“Os pretos são traficantes ou assassinos”
“O africano tem um pênis maior do que o asiático”

“As pessoas de raça cigana são perigosas”
“Todos os muçulmanos são terroristas”
“Todos acham que os indivíduos de raça negra são todos criminosos existem até anedotas sobre isso”
“As pessoas de raças diferentes são discriminadas”
“Todos os negros jogam bem basquetebol”
“As pessoas de outros países pensam que nós portuguesas não fazemos a depilação”

Quadro 3: gênero

“Os homens são todos iguais”
“Se um rapaz anda de calças justas e coloridas, dizemos que é gay”.
“Ela anda de decote = é uma oferecida / Ele gosta de se arranjar = é gay”
“Rapaz que gosta de ouvir Justin Bieber é gay”
“Os homens que colocam creme são gays”
“Um rapaz que usa calças justas ou uma camisola cor de rosa é homossexual”
“Usa saia é oferecida”

Quadro 4: imagem corporal

“Os atletas costumam ser musculados”
“Aquele gordo não consegue correr”
“As loiras são burras”
“Uma pessoa ter tatuagens e piercings pode fazer os outros pensar que essa pessoa é drogada.”
“Anda de preto e tem tatuagem é vagabundo ou gótico”
“Normalmente o estereótipo da beleza é a mulher magra, alta, de olhos claros.”

Interessante notar a hibridização das categorias de estereótipos que conjugam-se muitas vezes. Por exemplo, a frase: “*As pessoas de outros países pensam que nós portuguesas não fazemos a depilação*” engloba tanto um estereótipo de gênero, quanto de imagem corporal e nacionalidade. É visível ainda uma clara associação entre o comportamento esperado de um jovem do sexo masculino e sua sexualidade. Quando este não corresponde, o mesmo é logo chamado de *gay*. Em seguida, foi pedido que os alunos escrevessem atitudes que associassem aos títulos *agir como homem* e *agir como mulher*. Os questionamentos propostos pelo plano de aula a partir desta associação foram: 1) *Onde aprendemos estes papéis masculinos e femininos?* 2) *Que pessoas nos ensinam estes estereótipos?* 3) *Que outras pessoas influenciam a aprendizagem dos papéis sexuais?* 4) *Que nomes são chamados aos homens que não se encaixam no modelo AGIR COMO HOMEM?* 5) *Que nomes são chamados às mulheres que não se encaixam no modelo AGIR COMO MULHER?* 6) *Como é que esses nomes reforçam os estereótipos?* 7) *Como se sente a pessoa que é chamada por esses nomes?* 8) *Como achas que se sente a pessoa que usa esses nomes para se referir a alguém?* As amostras comprovam que não só os *media* são responsáveis por ensinar os papéis masculinos e femininos, mas também a sociedade, os familiares, os amigos e a escola os quais foram majoritariamente citados. Uma aluna expõe: “*é aprendido, com a sociedade, sobretudo, mas para mim como agir como uma mulher, aprendi com o exemplo de vida da minha mãe* (Rosa²²⁵, 16 anos)”.

²²⁵ Nome fictício

O fato de muitos citarem os *professores* como também responsáveis por esse aprendizado, fortalece a crença de que nossa presença em sala de aula transcende a questão da transmissão de conteúdos e chegamos aos valores, atitudes e representações sociais. Cabe a nós a tentativa de fazer este percurso de forma multicultural, agregadora e crítica. Quanto aos nomes utilizados para os que não se encaixam nos modelos de gênero, ressaltamos as expressões de baixo calão que se referem à sexualidade no caso do Agir como homem: *maricas, bicha, paneleiros, larilas, panisga*. Além de palavras como *vagabundo, vadio, criminoso, cigano, parolo*. Outros exemplos revelam um comportamento promíscuo no caso do distanciamento do Agir como mulher: *cabra, puta, vaca, pega*, etc. Os alunos salientaram o *empoderamento* dos que usam os nomes para reforçarem os estereótipos em combinação com expressões como: *sente-se bem, sente-se normal, sente-se superior, sente gozo*, etc. Por outro lado, alguns citaram a vitimização anterior pelo Bullying como causa para o fato das pessoas que agora utilizam esses nomes. Em relação aos que são chamados por esses nomes as expressões mais usadas foram: *sente-se humilhado, triste, desconfortável, com vergonha, rejeitada, sem autoestima*, etc.

Início do Caminho

Já nesta primeira atividade nos foi possível perceber os estereótipos mais evidenciados e como estão presentes nos discursos dos jovens. Ainda foi possível ver que os alunos tem noção das estruturas midiáticas tais como percebido na pergunta 1 do questionário, porém citam a sociedade, a família e a escola como fontes mais influenciáveis de aprendizado dos papéis masculinos e femininos. Existe uma associação evidente entre a sexualidade e o comportamento norma da sociedade. Além disso, os jovens tiveram dificuldade em definir estereótipos, mas sentiram-se à vontade na exemplificação do conceito sugerindo uma falta de clareza do processo de construção de um estereótipo uma vez que apenas o resultado parece tangível. Na pesquisa realizada constatamos a possibilidade concreta de um passo para a literacia midiática que é entendida por nós tal como dita na Declaração de Braga, ou seja, como “uma educação para um uso esclarecido e crítico dos media”. Compreendemos que o processo é contínuo e transcende a dinâmica escolar visto que envolve também a participação da família e políticas públicas. Portanto, acreditamos, com veemência, nas possibilidades que podem surgir ao nos engajarmos em uma educação transformadora.

Referências

- Amâncio, Lígia (2000). Identidade Social e Relações Intergrupais. In Jorge Vala & Maria Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp.387-409). Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.
- Arruda, Angela (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117),127-147.
- Azevedo, Aline (2010). Reconstruindo Identidades Discursivas de Raça na Sala de Aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bakhtin, Mikhail (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

- Bardin, Laurance (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Burns, Anne (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Cabecinhas, Rosa (2009). *Investigar Representações Sociais: metodologias e níveis de análise*. In Maria Manuel Baptista, *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp.51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Cabecinhas, Rosa (2007). *Preto e Branco*. Porto: Campo das Letras.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer.
- Elliot, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Fabricio, Branca (2002). *Implementações de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Figueiredo, Débora (2009). *Linguagem e gênero social: contribuições da análise crítica do discurso e da linguística sistêmico-funcional*. D.E.L.T.A., 25(Especial), 732-753.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Khan, Abdul (2008). *Media Education, a Crucial Issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society*. In Ulla Carlsson & José Perez Tornero (Eds), *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue* (pp.15-18). Goteborg: Nordicom.
- Lindstrom, Lamont (1992). *Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu)*. In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context* (pp.101-124). Cambridge: CUP.
- McNiff, Jean (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (2008). *Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: Ideologia Linguística para Tempos Híbridos*. D.E.L.T.A., 24 (2), 309-340.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (2003). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.
- Moscovici, Sergei (2010). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Mota-Ribeiro, Silvana (2005). *Retratos de Mulher*. Porto: Campo das Letras.
- Norton, Lin (2009). *Action Research in Teaching & Learning*. New York: Routledge.
- Nunes, Myriam (1997). *Redescobrimo o Papel de Leitura em Língua Estrangeira*. In Maria Antonieta Celani (Org.), *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens* (pp.107-132). São Paulo: PUC.
- Paiva, Geraldo (2007). *Identidade Psicossocial e Pessoal como Questão Contemporânea*. *Psico*, 38 (1), 77-84.
- Pereira, Sara (2011). *Livro de Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*. Braga: UM.

- Rajagopalan, Kanavillil (1998). O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In Inês Signorini (Org.), *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp.21-45). Campinas: Mercado de Letras.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2001). *Handbook of Action Research*. London:Sage.
- Riding, Phil, Fowell, Sue & Levy, Phil (1995). *An Action Research Approach to Curriculum Development*. *Information Research*, vol.1, nº 1. Retirado em Maio 7, 2012 de <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>.
- Santos, Maria de Lourdes Pinheiro (2003). Mulheres e a Construção da Leitura em um Evento de Letramento: intertextualidade e identidade social. In Luiz Paulo Moita Lopes, *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família* (pp.157-180). Campinas: Mercado das Letras.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2000). A Produção Social da Identidade e da Diferença. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp.73-102). Petrópolis: Vozes.
- Tajfel, Henri (1981/1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais* (vol.II). Lisboa: Livros Horizonte.
- van Lier, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum*. London: Longman.

Os cursos de formação de professores da educação básica e o acolhimento de pessoas com deficiência

Elizete Santos Balbino, Ana Paula Monteiro Rego, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Franciele Pontes Soares, Ruth Késia Silva Nogueira, Weslane Alves dos Santos²²⁶

Resumo

Há uma correlação direta entre a qualidade do curso de formação de professor e a capacidade deste de desempenhar efetivamente o seu papel de educador. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor da educação básica preveem uma formação que garante que este professor seja capaz de atender uma diversidade de alunos, entre estes, destacamos neste estudo, aqueles alunos com deficiência. Para tratar de tão relevante temática, este trabalho aborda a urgência com que se requer pensar sobre como ocorre a formação dos professores da educação básica para que estes possam de fato incluir as pessoas com deficiência nas suas salas de aula. Assim, este artigo trata de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo fazer uma investigação que nos permita identificar se as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores capacita o educador a acolher e intervir no processo de escolarização das pessoas com deficiências (sensoriais, intelectuais e desordens mentais) incluídas na rede regular de ensino. Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de feição eminentemente qualitativa, pois se pretende realizar uma análise documental, ou seja, serão observadas as matrizes curriculares e, conseqüentemente, as cargas horárias e os conteúdos das disciplinas que podem de alguma forma, estar relacionados ao acolhimento e à intervenção pedagógica do educador frente ao aluno com deficiência. A análise deste material será descritiva e possibilitará identificar se na formação do professor o mesmo recebe ou não informações que o capacita para o trabalho com alunos com deficiência. Com este estudo, espera-se favorecer discussões que contribuam para o desenvolvimento de matrizes curriculares, possibilitando ao professor fazer uma análise acerca da necessidade de se pensar uma mudança no currículo dos cursos de formação de professores com o objetivo de se formar efetivamente o profissional docente da educação básica para o acolhimento e o atendimento dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de Professor. Diversidade. Pessoas com Deficiências

Introdução

O nosso modelo contemporâneo de educação propõe atendimento a diversidade, logo acolhimento à diferença. Quando consideramos acolhimento ponderamos cuidado, atenção e recepção. Na escola inclusiva o professor cuida e atenta a todos com suas singularidades. O que nos leva a considerar que há uma correlação direta entre a qualidade do curso de formação de professor e a capacidade deste de desempenhar efetivamente o seu papel de educador. Neste trabalho, problematiza-se a formação do professor e o acolhimento a alunos com deficiência (sensoriais, intelectuais e desordens mentais) em salas inclusivas.

²²⁶ Unileal

As salas inclusivas são realidade em algumas escolas. A inclusão escolar faz parte de discussões mundiais. Podemos afirmar que compartilhando reflexões ocorridas em diversos seguimentos sociais (jurídicos, culturais, educacionais, assistenciais e de saúde), o Brasil avançou em perseguir a escola como um direito e uma necessidade de todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007).

Neste estudo objetivamos refletir como cursos de formação de professores de educação básica favorece ao educador no acolhimento a pessoas com deficiência. Questionamos como o professor está sendo preparado para o acolhimento a esta diversidade de alunos. E, investigamos se na formação do professor de educação básica disciplinas ou conteúdos favorecem reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de alunos que o educador e a escola devem acolher.

No entanto, consideramos como um ponto de discussão a existência de disciplinas e conteúdos que abordem o tema da inclusão escolar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professor e a condição deste educador de receber uma diversidade de alunos. Por certo, trazendo as palavras de Garcia (2013, p. 13) “a simples inserção de disciplinas e ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação de sujeitos da educação especial [...]”. Mas, partindo da perspectiva de que todos os saberes são construídos, consideramos que a formação do professor tem muito a contribuir na sua capacidade de acolhimento a diversidade.

Os caminhos da educação inclusiva e a formação do professor para uma escola inclusiva

O Brasil avançou para uma sociedade igualitária, com deveres e direitos igualitários. Em todos os textos legais nos deparamos com, o direito de acesso, permanência e sucesso de todos à educação. Afinal, a educação escolar é uma dimensão que garante a cidadania e é indispensável para a garantia da inserção de todos aos mais diversos espaços sociais e políticos. E ainda, a educação escolar, no mundo contemporâneo, viabiliza a inclusão qualificada no mundo do trabalho.

Desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu art. 205, a educação, foi considerada como um direito de todos e dever do Estado e da família. E explicita que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e que primordialmente precisa visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania e para o trabalho. Apesar do que está preestabelecido desde 1988, muitos anos foram necessários para que as políticas educacionais brasileiras considerassem que a escola precisa acolher a todos. Os avanços nas políticas educacionais podem ser considerados como resultados de políticas mundiais para o atendimento educacional a pessoa com deficiência.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) demarcou um processo de mudanças em todos os níveis da educação no Brasil. A partir desta, a educação foi dividida em níveis (educação básica - que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, indicando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores e ainda estabelece, no artigo 13, as obrigações dos professores, independente da etapa escolar em que atuam. Entre estas obrigações destacamos: zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias para alunos de menor desenvolvimento. O que já perspectiva, implicitamente, a inclusão de todos na escola.

No artigo 62, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta deliberação foi confirmada por meio do parecer nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2003, segundo o qual todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo. A LDB instituiu a “Década da Educação”, durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento. A “década da educação” contempla movimentos da política educacional ao longo do período 2001-2010 que contribuíram para o desenvolvimento da educação no Brasil, com excelência movimentos que garantiram o desenvolvimento de uma perspectiva educacional inclusiva.

A LDB explicita e recomenda a necessidade de qualificação profissional como um caminho do atendimento a diversidade. Para Pletsch (2009) se a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares, nada é mais imprescindível que a formação do educador em nível superior. No entanto, o investimento na formação docente em nível superior por si só não resolveu e não resolverá a complexidade dos problemas da educação no Brasil.

Pletsch (2009) atenta que a formação do professor deve dar garantias de que o conhecimento possa ser articulado com as competências do educador favorecendo ação e reflexão teórico-prática. Estas competências são descritas na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), e estão relacionadas à compreensão do papel social da escola, ao domínio de conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Para Perrenoud (1999), não existe uma noção clara e partilhada das competências. Pode-se entender competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. A situação a ser enfrentada neste momento é uma escola aberta à diversidade, uma escola inclusiva. Considerando que a formação do professor para o modelo inclusivo de educação deve capacitar o

educador a ter habilidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário a fim de acolher e favorecer a permanência da diversidade da escola.

O papel do professor, frente a essas novas concepções de educação, está explícito na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior que determina que seja atribuição do professor:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; atualizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL 2000, p.5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/2002, também estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência

Considerando também um avanço na regulamentação da educação inclusiva, a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras- como meio legal de comunicação e expressão, determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. E ainda, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC determinou no Programa Educação Inclusiva: o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Consideramos que em 2007, ocorreu uma grande difusão da perspectiva inclusiva centrada em um modelo de atendimento especializado, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). E em 2008-2009, assistimos a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da gestão.

No Brasil todas estas mudanças nas definições da política nacional indicam os principais avanços da inclusão escolar. Esses avanços determinam que o professor atenda a uma diversidade de alunos, delega ao professor a capacidade de oferecer atendimento aos com deficiência nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior. No entanto, os avanços na política educacional que fundamentam a educação inclusiva, não garantem uma formação do educador para uma escola inclusiva. A escola inclusiva exige que todos os envolvidos com o processo educativo possam ter vivenciado, na condição de educandos, reflexões e aprofundamentos acerca das capacidades e individualidades humanas e exercitado práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades. Sendo

assim, perguntamos novamente: que avanços ocorreram na formação deste profissional para que ele possa acolher alunos, essencialmente, singulares?

Assim, a necessidade da melhoria da formação de professores como possibilidade de um ensino que atenda a diversidade em qualquer nível escolar no Brasil é apontada por Pletsch (2009, p. 50) no sentido de que:

[...] a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprimir as reivindicações em favor da educação inclusiva [...] as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão... O que seria uma inclusão precarizada.

Para Rodrigues; Lima-Rodrigues (2011) o que antes fazia parte das competências do domínio exclusivo dos professores de “educação especial” ou das “escolas especiais” hoje é competência de todos os que fazem a escola. A atuação do educador diante do modelo inclusivo demanda uma formação que não tenha sido meramente informativa sobre “alunos diferentes” que a política educacional vigente obriga a acolher. A formação do professor da escola inclusiva deve favorecer reflexões que vão além do domínio teórico que circunda a singularidade dos alunos que a escola inclusiva recebe, mas formar professores para reduzir as barreiras à aprendizagem de cada um desses alunos. Não adianta apenas incluir no processo educativo pessoas com modalidades diversas de aprendizagem. E sim, atentar para a assistência que está sendo prestada a esta no modelo inclusivo de educação.

Estamos vivendo a transição de uma “educação especial” para uma “educação inclusiva”. Dados do censo da educação básica, mostram que no ano 2000 havia apenas 21,4% das pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular público. Em 2011, o número saltou para 74,2%. Por outro lado, o censo demográfico 2010, divulgado em novembro de 2011 e realizado após a “década da educação”, apresentou uma diferença significativa no nível de escolaridade entre as pessoas com deficiência e a população geral - 61% da população com 15 anos ou mais com deficiência não tem instrução ou tem apenas o fundamental incompleto. Enquanto esse percentual cai 38,2% para as pessoas sem deficiência. Melhor dizendo, a escola inclusiva ainda não está atendendo a diversidade.

Nas palavras de Senna (2008, p. 2002) consideramos:

O outro lado da educação inclusiva, materialmente comprometido com a formação escolar dos sujeitos em demanda por inclusão social, permaneceu até os dias de hoje intocado, à medida que a margem de tolerabilidade para com as diferenças, intelectuais e sociais, continua a ser exatamente a mesma que sempre se aplicou à avaliação dos alunos. Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, estes que já se denominam “deficientes culturais” nos anos mais rigorosos do estruturalismo, nada se ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino. A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito a vaga e permanência; demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais consegue superar os limites do intolerável, do fracasso eminente.

Um estudo feito por Glat; Ferreira; Oliveira; Senna (2003) identificou que, de uma maneira geral, os professores não estão preparados para receber alunos com qualquer diferença na modalidade de aprendizagem. Uma efetiva inclusão não se dar apenas pela garantia do acesso a diversidade de alunos na

escola, mas pela garantia de que todos os educadores de uma escola inclusiva tenham saberes que possam favorecer acolhimento, permanência e o desempenho de todos na escola.

Considerando Pletsch (2009), o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Muitas formações não garantem nenhum contato com teorias ou práticas que prepare o professor para acolher a diversidade de alunos. Quando o professor se depara com um aluno que demanda uma atenção peculiar as suas necessidades globais, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso deste aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula. É urgente adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir habilidades e competências aos professores numa perspectiva inclusiva.

Desse modo, Pletsch (2009, p. 148) nos faz refletir que:

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade [...].

Método

Para atender aos objetivos deste estudo, realizamos uma de dados. Estes dados foram obtidos eletronicamente nos sites oficiais das instituições que serviram de objeto de nossa investigação. Para Shaughnessy; Zechmeister, e Zechmeister (2012) o acesso à internet já se tornou uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de pesquisas, pois o acesso eletrônico libera os pesquisadores de custos e favorece a boa utilização do tempo para coletar dados, já que as informações estão disponíveis em bancos de dados oficiais. Os resultados desse levantamento de dados foram interpretados descritivamente e correlacionados a estudos anteriores.

Neste estudo foram investigadas as duas universidades públicas do estado de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas- UFAL e a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Ambas oferecem regularmente cursos de formação de professores da educação básica e são as duas maiores instituições de ensino superior do estado de Alagoas.

Inicialmente foi feito um levantamento dos cursos da educação básica das duas instituições selecionadas. Para este estudo foram utilizados os dados eletrônicos encontrados nas páginas oficiais das duas universidades selecionadas. Em seguida foram identificados os dados descritos como matrizes curriculares destes cursos e investigada a existência ou não da disciplina de educação inclusiva ou disciplina com ementa correlacionada e carga horária correspondente. Consideramos ementa correlacionada, as ementas que abordavam sobre a diversidade de alunos em sala de aula, sobre educação especial ou que indicavam atendimento a pessoas com deficiência.

Resultados e discussões

A primeira instituição investigada, a Universidade Federal de Alagoas, oferta 12 cursos de formação de professores (educação física, pedagogia, ciências sociais, filosofia, letras, matemática, história, geografia,

física, química, biologia e teatro). Esta instituição funciona com um campus na capital do estado e mais dois *campi* em dois municípios do estado. Todos esses doze cursos são oferecidos na modalidade presencial, e apenas o curso de geografia também oferta a modalidade à distância. Dos doze cursos de formação de professor, onze apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária variável entre 40 e 60 horas. Apenas a grade curricular do curso de filosofia não conta com a disciplina de Libras.

Na Universidade Federal de Alagoas os cursos que habilitam a função de educador têm uma carga horária média de 3300 horas, e a disciplina de Libras representa menos de 2% desta carga horária total. Podemos considerar que, a presença desta disciplina está relacionada a exigências da, já referida, Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão e determina a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Apenas no curso de educação física e no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas disciplinas relacionadas à inclusão foram encontradas na matriz curricular. No curso de educação física, além da disciplina de Libras, encontramos mais três disciplinas que estão relacionadas ao atendimento a pessoas com modalidades específicas de aprendizagem. No total das 3200 horas de aula do curso de educação física, 200 horas estão relacionadas ao atendimento inclusivo na escola. E no curso de pedagogia do total de 3600 horas de aula, 100 horas estão relacionadas à inclusão de alunos na escola regular. Ou seja, na Universidade Federal de Alagoas entre os cursos de formação de formação de educação básica é o curso de educação física que mais oferta disciplinas que abordam a pessoa com deficiência.

Na segunda instituição investigada, Universidade Estadual de Alagoas– UNEAL, identificamos a oferta de oito cursos de formação de professor de educação básica (pedagogia, letras²²⁷, história, geografia, química, matemática e biologia) todos oferecidos na modalidade presencial. No período em que estávamos coletando os dados para este estudo, o projeto pedagógico do curso de biologia estava passando por reformulações, e o acesso eletrônico aquele se encontrava indisponível o que nos fez não incluí-lo em nosso levantamento de dados. Logo, para este estudo contabilizamos os projetos pedagógicos dos sete cursos acessíveis eletronicamente. A UNEAL funciona com um *campus* na capital do estado (que não oferta curso de formação de professor de educação básica) e mais cinco *campi* nos municípios do estado. Estando seu *campus* sede localizado no segundo maior município do estado de Alagoas.

Nas matrizes curriculares que estão disponíveis na página oficial da instituição, identificamos que apenas os cursos de pedagogia, letras e matemática apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária de 60 horas. Bem como na primeira instituição investigada, a carga horária total destes cursos de licenciatura é de 3300 horas, e a disciplina de Libras representa também menos de 2% desta carga horária total. Como pautamos em relação à Universidade Federal de Alagoas, a presença desta disciplina está relacionada a exigências da Lei nº 10.436 de 2002 que determina a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.

Nos cursos de licenciatura em história, química e geografia da UNEAL não verificamos nenhuma disciplina relacionada à educação inclusiva. E, no curso de letras, além da disciplina de Libras, havia uma disciplina

²²⁷ O curso de Letras da Uenal oferece as seguintes habilitações: Português, Inglês, Espanhol e Francês.

relacionada à formação do professor para acolhimento a diversidade de alunos na escola. No projeto pedagógico do curso de pedagogia identificamos a disciplina de Libras e mais duas disciplinas relacionadas à inclusão escolar, perfazendo um total de 180 horas. Estas três disciplinas relacionadas à inclusão presentes no projeto pedagógico do curso de pedagogia, caracteriza este curso de formação de professor desta universidade, como o curso que mais oferta disciplinas envolvendo a educação inclusiva.

Em nenhuma das duas universidades que foram objeto deste estudo, detectamos observações quanto ao estágio curricular ou prática ocorrer em salas de aulas inclusivas. E ainda, identificamos que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professor das duas universidades, considera que o curso capacita o educador a lecionar na disciplina de sua formação e também o habilita para cargos de gestão escolar. Com isto, podemos concluir que além do professor de sala de aula, demais educadores ocupando cargos de gestão na escola, também podem não ter vivenciado em suas formações experiências que favoreçam ao acolhimento de pessoas com deficiência.

Diante dos dados encontrados nas duas instituições pesquisadas, podemos afirmar que a formação do professor da educação básica no estado de Alagoas dedica poucas horas ao ensino inclusivo. Os cursos que mais disponibilizam disciplinas relacionadas à inclusão, o curso de educação física da UFAL e o de pedagogia da UNEAL, dispõem menos de 10% de sua carga horária total à temática da inclusão. E em alguns cursos, também, em ambas as instituições, os futuros educadores não são colocados frente à exigência de atendimento a diversidade na escola em nenhum momento de sua formação. Em quatro matrizes curriculares, das dezenove que avaliamos, não existe nenhuma disciplina que aborde a educação inclusiva durante todo o curso. O que nos faz acreditar que estes professores quando se deparem com uma sala de aula inclusiva terão que buscar saberes que não foram possíveis durante a sua formação.

A constatação de que nos cursos de formação de professores das duas universidades do estado de Alagoas é restrito ou inexistente conteúdos que versem sobre a educação inclusiva é coincidente com diversos estudos que investigaram a formação docente no Brasil. Podemos referir as reflexões de Pletsch (2009), sobre os estudos de Correia (1999); Naujorks (2002 e 2003) e Beyer (2003). Estes pesquisadores ouviram professores que receberam alunos com alguma deficiência em salas de aula consideradas inclusivas; a maior parte dos educadores que participaram destas pesquisas referiram sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso do aluno que apresenta modalidades de aprendizagem e conduta geral diversa da maioria dos alunos.

Não estamos falando que a escola deva se preparar para o aluno com deficiência, para rotulá-lo a partir de suas diferenças. Estamos considerando que a formação deve garantir competências e habilidades para atender a todos os alunos. Entretanto, um currículo que só apresenta um modelo de escola está formando professores com conceitos segregacionistas que podem influenciar a receptividade por parte do docente e o sucesso do aluno na escola (REGIANI; MÓL, 2013).

Conclusão

A possibilidade da diversidade de alunos na escola leva-nos à reflexão de que há uma necessidade de reconstrução dos sistemas de ensino. O maior impedimento à consolidação da educação inclusiva se dá na formação do educador que não oportuniza que o educador conceba seus futuros alunos em uma

multiplicidade de diferenças. A formação do professor da educação básica quando não traz a possibilidade da pessoa com deficiência em sala regular, institui barreiras pedagógicas para o acolhimento dessa pessoa e impede que este futuro educador vislumbre a diversidade em sala de aula.

Consideramos que a disciplina de educação inclusiva no currículo de formação do professor possibilita reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de alunos e favorece a construção de uma conduta de acolhimento a multiplicidade de alunos que a escola inclusiva estabelece. Considerar uma escola inclusiva desde a formação do educador garante o contato com informações fundamentais sobre diversos modelos de aprendizagem e favorece a reflexão acerca de uma variedade de métodos de ensino, materiais didáticos e recursos pedagógicos que poderemos lançar mão para favorecer o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

No entanto, não consideramos que todos os problemas da educação inclusiva no Brasil e em Alagoas, serão sanados com a mera inserção de uma disciplina na formação de seus professores. Mas, consideramos que a possibilidade de reflexões teóricas e práticas, durante a formação do professor, sobre as singularidades dos alunos que a escola possa receber, é um dos caminhos a se percorrer para fazer com que a transição de uma escola exclusiva para uma escola inclusiva não se dê apenas pelas leis que fundamentam e regem a educação no país, mas pela transformação de quem é fundamental no acolhimento e garantia de mediação de saberes na escola, o professor.

Por fim, consideramos que a formação do professor deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática mais reflexiva e comprometida com a ética e politicamente com as exigências do contexto atual, em especial da educação inclusiva.

Referências bibliográficas

- Beyer, H. O. (2003) A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22. In: Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, PR, n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro).
- Correia, L. de M. (1999) Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Editora Porto. In: Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, PR. n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000.
- Decreto n. 3.956/ 01, de 08 de outubro de 2001. (2001, 09 de outubro). Ministério da Educação. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.
- Garcia, R. M. C. (2013, jan./mar.). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 18, n.52

- Glat,R.; Ferreira, J. R.; Oliveira, E. da S. G.; Senna, L. A. G. (2003). Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, Recuperado em maio/2013, de <http://WWW.cnotinfor.pt/projetos/wordbank/inclusiva>.
- Kantowitz, B. Roediger III, H. L. e Elmes, D.(2006). Psicologia experimental: psicologia para compreender a pesquisa em psicologia. 8ª ed. São Paulo: Thomson Learning Edições.
- Lei n. 10.172/ 01, de 9 de janeiro de 2001. (2001,10 de janeiro). Ministério da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- Lei n. 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil – saberes e práticas para a educação inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.
- Naujourks, M. I. ; Nunes Sobrinho, F. de P. (orgs.) (2001). Pesquisa em educação especial – O desafio da qualificação. Bauru: Edusc, In: Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba,PR. n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Perrenoud, P. (1999) Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, PR. n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Portaria n. 1.793/ 94, de dezembro de 1994. (1994, 28 de dezembro) Ministério da Educação. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília, 1994.
- Regiani, A.M. e MÓL, G.S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. Ciência & Educação, v.19, n.1, p.123-134.
- Rodrigues, D.; Lima-Rodrigues, L. (2011, jul. /set.). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista, Curitiba,PR n.41, p.41-60, Editora UFPR.
- Senna, L.A.G. (2008, jan/abr.) Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa, v.38, n.133, p.195-219,
- Shaughnessy, J. J.; Zechmeister, E. B e Zechmeister, J. S. (2012). Metodologia de Pesquisa em Psicologia. 9.ed. –Porto Alegre: AMGH
- Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Projetos políticos pedagógicos. Recuperado entre fevereiro e junho, 2013, de <http://WWW.uneal.edu.br/acadêmicos>.
- Universidade Federal de Alagoas – UFAL . Projetos políticos pedagógicos. Recuperado entre fevereiro e junho, 2013, de <http://WWW.ufal.edu.br/unidades acadêmicas>.

A formação do professor da sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Transtorno do Espectro Autista

Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes²²⁸

Resumo

O atendimento educacional especializado (AEE) pretende eliminar as barreiras de aprendizagem para o público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), auxiliando, desta maneira, na permanência e na aprendizagem destes alunos no espaço escolar. Em se tratando do aluno com transtorno global do desenvolvimento, mais especificamente o com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a sua entrada nas escolas brasileiras é relativamente recente e talvez por isso ainda a sua escolarização é percebida pela comunidade escolar como sendo constituída por situações desafiadoras. Dito isto, o objetivo deste estudo foi desvelar a formação do professor da sala de recursos multifuncionais que realizavam o Atendimento Educacional Especializado com o aluno com TEA. A opção foi por uma metodologia de cunho qualitativo, com a utilização da entrevista semiestruturada para a recolha de dados e participação de quatro professoras do AEE de escolas públicas municipais da cidade de Maceió/Alagoas e que atendiam onze alunos com TEA matriculados em escolas regulares. Para a análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo. Minayo (2004) explica que esta se desdobra em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os resultados demonstraram que todas as professoras possuíam formação em nível superior e especialização na área da educação especial, conforme exigência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todas tinham formação em nível de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Educação Especial e nestas formações tinham cursado disciplinas que tratavam sobre a Educação Especial, as quais fizeram alguma menção sobre o autismo. Além disto, todas as professoras já haviam participado de cursos de curta duração relacionados à temática do TEA, demonstrando possuir conhecimentos conceituais sobre o assunto e mostrando-se favoráveis à inclusão desses alunos no ensino regular. Em se tratando do AEE e o aluno com TEA, as professoras insistiram na ideia de ser um desafio atuar com esses alunos, por conta dos diversos entraves no contexto educativo, muito embora considerassem que algumas barreiras estavam sendo rompidas e os alunos com TEA cotidianamente estavam conseguindo realizar progressos, instigando assim a realização de um trabalho cada vez melhor. Desta feita, a inclusão dos alunos com TEA vem ocorrendo paulatinamente. Em se tratando das professoras participantes do estudo, todas buscavam auxiliar na inclusão destes alunos, pois através das formações continuadas procuram adquirir novos conhecimentos e formas de auxiliar o processo de ensino aprendizagem deste aluno, inclusive tais professoras buscavam ferramentas para a permanência destes alunos nas escolas regulares, através do atendimento educacional especializado com qualidade voltado a estes alunos, bem como formações para a comunidade escolar e formação específica para as auxiliares de sala dos alunos com TEA.

Palavras-chaves: Formação dos professores. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alunos com TEA.

²²⁸ Universidade Federal de Alagoas- UFAL

Introdução

Historicamente, os alunos com deficiência, inclusive os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)²²⁹, foram segregados da sociedade em geral durante muito tempo. Marques (2010) afirma que estes alunos eram vistos como diferentes e eram vítimas de rejeição e por muito tempo estiveram às margens do convívio com os cidadãos, sendo em muitos casos isolados em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos e escolas especiais. Por conta disso, muitos deles tiveram negado o direito à participação na sociedade como um todo, inclusive no que se refere à educação.

Com o passar do tempo, parte da sociedade passou a reivindicar que os alunos com deficiência tivessem acesso às escolas regulares, bem como acesso a uma educação de qualidade voltada para o atendimento de todos.

Para isso foram criados diversos mecanismos, como decretos, leis e resoluções (BRASIL, 1988; 1990; 1996). A Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de Educação em seu artigo 2º diz:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Tal resolução veio assegurar o direito dos alunos com deficiência a adentrar nas escolas regulares. Em relação aos alunos com TEA, a Lei 12.764 de 2012 instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, igualando estes alunos aos alunos com deficiência, dando assim os mesmos direitos (BRASIL, 2012). As escolas devem matricular a todos os alunos, bem como auxiliar para que as condições necessárias a cada aluno sejam cumpridas, contribuindo assim para o acesso à escola, bem como à permanência e à aprendizagem destes alunos.

O público alvo a ser atendido pela Educação Especial é extenso, principalmente ao pensarmos que o AEE deve auxiliar a todos os alunos, com suas diferentes peculiaridades. A clientela da educação especial é compreendida por alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (BRASIL, 2011). Dentro dos transtornos globais do desenvolvimento, encontra-se o TEA. Belisário Filho e Cunha (2010, p. 15) o caracterizam pela “presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

A entrada dos alunos com TEA no ambiente escolar é relativamente recente e desperta na escola situações desafiadoras, revelando angústias e dúvidas nos profissionais, contudo é o contato com estes alunos que auxilia na mudança de paradigma destes professores gerando assim mudanças atitudinais e redimensionando o fazer pedagógico (CUNHA; MATA, 2006).

Silva (2010) salienta que a proposta de inclusão, quando se trata da inclusão de alunos com TEA, demanda grandes desafios à escola como um todo e principalmente ao professor que irá lidar diretamente com o aluno.

Veltrone e Mendes (2011) mencionam que atualmente a política de educação especial está vinculada ao atendimento educacional especializado. O atendimento educacional especializado tem a função de

²²⁹ O indivíduo com transtorno do espectro autista ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, transtorno global do desenvolvimento, entre outros. No projeto de pesquisa optamos por uniformizar o termo para transtorno do espectro autista (TEA), uma vez que a Lei 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012).

“identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, consideramos que o AEE veio estabelecer novas formas de agir frente aos alunos com deficiência, auxiliando assim na permanência com qualidade destes alunos dentro da escola. O AEE deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE”, para a realização, além dos equipamentos, a escola deve possuir um professor especializado que atue no atendimento aos alunos com deficiência, inclusive aos alunos com TEA (BRASIL, 2011).

Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), demonstram que o aluno com TEA é capaz de realizar diversos progressos dentro do ambiente escolar, desde a ampliação de suas interações sociais junto aos alunos de sala, como também apresenta uma melhora nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no processo de inclusão destes alunos.

Considerando estes aspectos, o objetivo deste estudo foi desvelar a formação do professor da sala de recursos multifuncionais que realizavam o Atendimento Educacional Especializado com o aluno com TEA.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Costa (2001) menciona que este tipo de pesquisa se origina com uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com a subjetividade dos participantes, em particular com as suas atitudes, valores, crenças, e buscando compreender suas respostas de forma a tornar o problema mais explícito.

Flick (2009) relata que os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento e se caracteriza pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Para obtermos os dados da pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada. O objetivo deste tipo de entrevista “é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação” (FLICK, 2009, p.153). A entrevista semiestruturada é definida como um processo de entrevista que consiste em perguntas escolhidas de antemão com o objetivo de extrair informações dos entrevistados, podendo quando necessário acrescentar novas perguntas, visando resultados importantes para a pesquisa em questão (ANGROSINO, 2009).

Antes da realização da entrevista foi realizado um levantamento a respeito dos alunos com TEA na cidade de Maceió, através do Censo Escolar municipal (2011), em que foram identificadas 20 alunos com TEA matriculados na rede. De posse desta informação, encaminhamo-nos às escolas para negociar o acesso à instituição, porém em alguns casos, as informações não se confirmaram – em algumas escolas não havia alunos com TEA matriculados (SEMED, 2011).

Foram confirmados nove alunos com TEA regularmente matriculados em cinco escolas municipais. A partir da identificação deste universo, convidamos as professoras das salas de recurso multifuncional que atuavam diretamente com estes alunos para participar da pesquisa. Após estes professores terem aceitado

tomar parte do estudo, realizamos as entrevistas em seu ambiente de trabalho. Estas foram gravadas em mp4 e a seguir transcritas.

Posteriormente às entrevistas e transcrições, foi realizada uma leitura e a análise minuciosa e exaustiva de todos os dados, e, a partir destes, foram levantadas as categorias. Neste processo fez-se uso da análise de conteúdo. Minayo (2004, p. 209) menciona que este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”, a análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Através da direção da análise de conteúdo, foram criadas as categorias, denominadas como: Entendimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista e o Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Resultados e discussão dos dados

Começamos a apresentação dos resultados com a descrição de algumas características dos participantes da pesquisa, que pode ser vista no quadro 1. Vale salientar que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nela.

Quadro1. Características dos participantes da pesquisa

Professor da SRM	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação	Alunos com TEA	Série	Escola
Eliana	Letras	Psicopedagogia; Educação Especial.	3 anos	Márcio	Ens. infantil II	A
				Fernando	Ens. fundamental I	A
Sônia	Psicologia	Psicologia Jurídica; Educação Especial.	9 anos	Márcia	Ens. fundamental I	B
				Anildo	Ens. fundamental I	C
				Elton	Ens. fundamental I	D
Samanta	Pedagogia	Psicopedagogia	4 meses	Ernesto	Ens. infantil II	E
				Carlos	Ens. infantil I	E
				Kaldy	Ens. infantil I	E
				Dircel	Ens. infantil I	E
Girlene	Pedagogia	Psicopedagogia	9 anos	Antônio	Ens. fundamental I	F
				Nivaldo	Ens. fundamental I	F

Em relação às escolas pesquisadas, pudemos ressaltar que todas elas eram de âmbito público e de nível municipal. Todas possuíam diversos alunos com deficiência regularmente matriculados, entre eles os alunos com TEA. As escolas A e B possuíam uma sala de recursos multifuncionais, do tipo 1, e possuíam professores especializados que atuavam nessas salas no período matutino e vespertino. Por outro lado, as escolas C e D não possuíam SRM e, por isso o atendimento dos alunos com deficiência era realizado na escola B, pela professora Sônia.

Todas as professoras possuíam formação em nível superior e especialização na área, conforme a exigência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todas tinham formação em nível de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Educação Especial. Dito isso, todas tiveram disciplinas em sua formação que tratavam sobre a Educação Especial e nestas disciplinas houve alguma menção sobre o TEA. Além disto, todas as professoras já haviam participado de cursos de pequena duração relacionados à temática do TEA.

O tempo de atuação das professoras participantes nas SRMs era entre quatro meses e nove anos. Cabe ressaltar que a professora que estava há 4 meses na SRMs atuava na rede pública de ensino havia cinco anos e possuía em sua sala um aluno com TEA.

Conforme a fala das professoras, todos os alunos com TEA atendidos por elas possuíam diagnóstico, participavam dos atendimentos da SRMs duas vezes por semana e complementavam esse atendimento com sessões com fonoaudiologia e terapia ocupacional. O aluno Ernesto, além destas intervenções, participava de sessões de equoterapia e Educação Física. Todos os alunos possuíam plano de atendimento individual e participavam de avaliações contínuas realizadas pelas professoras da SRM. Cabe aqui ressaltar que os alunos Márcio, Antônio e Nivaldo possuíam auxiliar de sala exclusiva, disponibilizado pela secretaria municipal de ensino. Vejamos mais detalhadamente os pontos de vista dos professores através das categorias a seguir.

Entendimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista

Ao buscar junto às professoras entrevistadas o entendimento que cada uma delas possuía sobre o TEA as respostas foram diversas, embora apresentassem concepções similares entre si. Vejamos a seguir a opinião das professoras:

O autismo ainda é uma incógnita, porque cada criança autista tem muito mais individualidade do que uma criança que não tem autismo. Cada uma tem uma condição diferenciada, cada uma é uma caixinha de surpresa (Professora Eliana).

Assim... O autismo é como se fosse uma caixinha de surpresa. Cada criança age de um jeito. O autista é uma pessoa normal, igual a todo mundo e ele tem os mesmos direitos, ele tem que ir para a sala de aula e só assim ele vai desenvolver a sua vida social, junto com outras crianças. E tem de ser tratada igual às outras crianças (Professora Samanta).

No recorte da professora Samanta fica evidenciado que, independente da criança possuir o TEA, ela tem os mesmos direitos que todos os cidadãos, inclusive de frequentarem a mesma escola, fato citado por diversos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2008).

Corroborando com os dispositivos legais, Cintra, Jesuino e Proença (2010) mencionam que a oportunidade de interação do aluno com TEA no ambiente escolar é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança.

Ao buscar junto às professoras entrevistadas a definição do TEA, elas recorreram as suas concepções pessoais, inclusive relataram sobre a não existência de uma “cura” para o TEA. Vejamos o que elas nos dizem:

Eu definiria como uma doença da alma, um transtorno da alma porque existe algum motivo daquela criança estar vivendo em outro mundo, né? Pode não ser o motivo aparente, pode ser uma família totalmente estruturada, mas existe algum motivo. Tanto é que a medicina tenta encontrar alguma coisa genética, de disfunção biológica, química e não consegue encontrar (Professora Eliana).

O autismo é a criança estar no mundinho dela e aos poucos com a ajuda de todos, ele vai acordando e enxergando o mundo da gente, vai deixando o mundinho dele de lado e vindo para o da gente. O autismo pra mim é isso, porque é uma síndrome que até hoje não tem cura, mas que com um bom tratamento com pessoas especializadas o autista consegue desenvolver assim uma vida social, tendo o apoio tanto da família como de profissionais multifuncionais (Professora Samanta).

De fato, o atendimento junto às crianças com TEA deve ter um caráter multidisciplinar, isto é, ser realizado por vários profissionais especializados, com cada caso sendo avaliado de forma particularizada, tentando identificar suas necessidades e potencialidades, estimulando as habilidades presentes em cada criança, objetivando combater os comportamentos indesejáveis e mal adaptados que interferem no desenvolvimento da criança com TEA (BANDIM, 2010).

Em relação à questão da caracterização da criança com TEA, as professoras apontaram para um ou mais dos aspectos que compõe a tríade que caracteriza o indivíduo com TEA, conforme Kanner e Asperger, citados por Belisário Filho e Cunha (2010), citaram em seus estudos. Tais menções podem ser observadas abaixo:

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento. É uma criança com muita dificuldade de interação, de comunicação e eu acho que isso é o que mais dificulta. Geralmente ele vem associado há outras coisas, hiperatividade (Professora Girlene).

O autismo segundo a parte teórica é aquela criança que tem dificuldade na comunicação, no contato com a realidade, mas ou menos isso. É um aluno igual a qualquer outro (Professora Sônia).

Tem as características dos autistas, que é o olhar que eles não conseguem olhar. Não tem aquela interação com a família, principalmente com a mãe e aos poucos é o isolamento, querer ficar sempre sozinho, se apegar a um brinquedo só. Não usar aquele brinquedo como deveria ser usado, também gestos sempre repetitivos, é isso (Professora Samanta).

Os indivíduos com TEA apresentam limitações significativas na tríade: área social, de comunicação, presença de comportamento incomum e repetitivo (LAMPREIA, 2008). Geralmente, eles apresentam dificuldade com o contato visual, uso de gestos e expressões faciais na comunicação, brincar com outros e fazer amizades, dificuldades de linguagem e comunicação e o desenvolvimento precário da imaginação também são características essenciais. Apresenta ainda atraso no desenvolvimento da linguagem, sendo que as crianças que desenvolveram a linguagem apresentam problemas para iniciar e manter o diálogo e a tendência de entender tudo literalmente, bem como se utilizam da linguagem incomum, estranha ou a usa repetitivamente (WILLIAMS, 2008).

Ainda sobre as características do TEA, Bandim (2010) relata que o comprometimento na interação social na criança com TEA é amplo e persistente, sendo um dos aspectos chave na caracterização do TEA, em relação aos movimentos incomum e repetitivo, seriam as repetições automáticas e uniformes de determinado ato motor complexo, pode atingir, áreas como a mímica, gestos e linguagem.

O Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno com Transtorno do Espectro Autista

O atendimento educacional especializado para os alunos com TEA deve funcionar de forma complementar, garantindo apoio a estes alunos, principalmente com atividades desenvolvidas dentro da SRM (BRASIL, 2008). A intervenção das professoras parecia se orientar nesta mesma perspectiva, conforme podemos ver:

O AEE para mim é o complemento e suplemento para que aquele menino [que tem autismo] não fique em desvantagem. Porque [aluno] tem o déficit, mas aí eu vou trabalhar com ele, para que ele assim não fique em defasagem com o outro aluno (Professora Sônia).

Além disso, o AEE é percebido como um grande desafio pelas professoras que enfatizam a particularidade do aluno com TEA:

Eu acho que o autismo no AEE é o maior desafio, porque não tem receita nenhuma para a criança com autismo. Então para mim está em construção, porque não tem receita, diferente do de baixa visão, porque aí você tem receita, eu vou trabalhar com lente, com isso... No autismo não tem. Então, com o que eu vou trabalhar? Que instrumento eu tenho? Eu acho que a gente tá formando o laboratório, criando um instrumento para trabalhar com eles (Professora Eliana).

Estes questionamentos da professora Eliana podem ser compreendidos pelo recente ingresso do aluno com TEA no ambiente da escola regular e mesmo pelas muitas interrogações ainda existentes em relação ao próprio TEA. Silva (2010) salienta que muitos professores ainda enfrentam diversas dificuldades em lidar com os alunos com TEA, devido à necessidade de modificar determinados atos educativos, uma vez que este aluno requer da escola e dos professores a adoção de novas práticas pedagógicas.

O AEE, segundo Cintra, Jesuino e Proença (2010), se constitui em um conjunto de procedimentos específicos, que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do aluno, principalmente o aluno com TEA que necessita de diversos procedimentos para que assim ele alcance a aprendizagem eficaz.

Durante a entrevista buscamos desvelar como acontece o AEE nas escolas em que trabalhavam as professoras entrevistadas. Todas as professoras indicaram que o atendimento destes alunos era realizado duas vezes por semana. A professora Sônia e Eliana realizavam estes atendimentos em duplas, no contraturno, junto com alunos com deficiência intelectual, enquanto que as professoras Samanta e Girlene atendiam a seus alunos sempre de forma individual e no contraturno. Vejamos como ocorrem estes atendimentos no fragmento abaixo:

A gente [professoras do AEE] faz assim: a anamnese primeiro, que é a história de vida com a mãe ou algum responsável, depois faz uma avaliação, depois dessa avaliação a gente procura saber com a mãe se ele já faz alguma atividade em alguma instituição e faz o plano de atendimento. Eu, no caso, faço um relatório escrito e entrego aos professores [...] e peço um relatório para eles me contarem como é essa criança na sala dele. Daí eu recolho e olho para descobrir alguma habilidade para que eu possa explorar aqui na minha sala. Também procuro a família para conhecer. Eu sempre fico buscando algo que a criança tem de potencial (Professora Sônia).

Além da professora Sônia, as outras professoras realizavam também a anamnese, avaliação e a busca por parceria com os familiares do aluno com TEA, buscando, desta forma, melhorar a interação e auxiliar no

processo de aprendizagem deste aluno. Silva (2010) considera que é através da parceria, entre a família e a escola que o processo de aprendizagem se consolida, auxiliando assim a eliminação de barreiras para efetivo desenvolvimento deste aluno.

As professoras Eliana e Samanta explicitaram sobre o AEE em seus ambientes profissionais:

O atendimento para o Fernando é todo de estímulo de aprendizagem. O Fernando está completamente inserido na escola, então ele participa das aulas, das apresentações da escola [...] apesar dele não ter oralidade. Ele faz tudo muito direitinho e você nota a felicidade dele (Professora Eliana).

Cada aluno tem um plano diferente, pois cada um tem necessidades diferentes, aí eu vou ver as necessidades de cada um e as potencialidades. O André mal sabia escrever, conhecia todas as letras, mas não escrevia, então eu fui trabalhando com isso, estimulando com jogos e ele está escrevendo e lendo. Já o outro não escreve aí eu fiz trabalho com coordenação, principalmente a questão do limite e agora ele já está tirando [copiando] do quadro (Professora Girlene).

O atendimento eu estou trabalhando mais a parte psicomotora deles, com jogos, com vídeos e computador, trabalhando também no pátio, porque o autista tem de ter interação com outros alunos, aí vou para o pátio e faço atividades físicas com eles (Professora Samanta).

Conforme observamos, o AEE ocorre de formas diferenciadas, sempre de acordo com as necessidades de cada aluno, com atividades complementares, auxiliando assim no processo de ensino aprendizagem. Stainback e Stainback (1999) expõem que a aprendizagem necessita ser individualizada de acordo com as necessidades, interesses, habilidades e competências singulares de cada aluno, inclusive para aqueles que possuem alguma deficiência, proporcionando assim meios para a sua permanência com qualidade no sistema educacional. Cintra, Jesuino e Proença (2010) mencionam que para atuar neste campo o professor tem a responsabilidade de elaborar estratégias pedagógicas e disponibilizar recursos que favoreçam o acesso ao currículo comum, bem como auxiliar na interação destes alunos junto à comunidade escolar, visando o desenvolvimento da autonomia destes alunos.

Quanto às ações realizadas pelas professoras no AEE, procuramos conhecer como elas percebiam a ação pedagógica com alunos com TEA. A totalidade delas relatou os desafios de se trabalhar com esses alunos, quer seja em relação à dificuldade em lidar com eles por conta de suas particularidades, como também em relação às professoras da sala de aula. Outro ponto levantado por todas as professoras foi a questão do absentismo do aluno, tanto na escola, como também no AEE. Vejamos nos recortes a seguir:

Eu acho assim belo, mas eu acho que poderia ser melhor se tivesse assim uma assiduidade dos alunos, das atividades, se eles frequentassem mais a escola, eu não sei como ele se comporta na outra escola, como ele interage (Professora Sônia).

A presença dos alunos com TEA no ambiente escolar tornou necessárias diversas modificações, como, por exemplo, a relação dos professores da sala de aula comum e a do AEE, entre outras. Veltrone e Mendes (2011) afirmam que a permanência destes alunos na escola regular exige a união entre escola, família e o AEE, pois é através dessas parcerias que se faz possível um atendimento de qualidade voltado para esses alunos. O TEA é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, parcerias comprometidas com o desenvolvimento educacional eficaz desses alunos.

Considerações finais

No decorrer dessa pesquisa foi possível observar que as professoras entrevistadas possuíam conhecimentos atuais sobre o TEA. Todas as professoras demonstraram que a escola regular é a base para o desenvolvimento dessas crianças.

Em se tratando do AEE e do aluno com TEA, as professoras mencionaram ser um desafio atuar junto a esses alunos. Havia barreiras no contexto educativo, contudo estes estavam sendo rompidos e os alunos com TEA cotidianamente estavam conseguindo realizar progressos e estes instigavam a realização de um trabalho cada vez melhor. O AEE junto a esses alunos ocorria de forma diferenciada para cada aluno, visando ampliar as potencialidades individuais, auxiliando no processo de ensino aprendizagem.

Para melhorar o AEE, as professoras mencionaram a necessidade de uma equipe multidisciplinar, bem como a existência de uma parceria entre o AEE, escola e família, pois é através dessa união que os alunos com TEA poderão construir aprendizados reais voltados para a sua independência na vida. O atendimento educacional especializado se constitui como mais uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA, uma vez que esses têm direito a receber uma educação de qualidade em ambientes acolhedores que promovam não apenas o aprendizado para a vida estudantil, mas para toda a vida.

Referências

Angrosino, M. (2009). Etnografia e observação participante. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

Bandim, J. M. (2010). Autismo: uma abordagem prática. Recife: Bragaço, 2010.

Belisário Filho, J. F. & Cunha, P. (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (2001). Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

_____. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP.

_____. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

- Bridi, F. R. S., Fortes, C. C. & Bridi Filho, C. A. (2006). Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: Roth, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Cintra, R. C. G. G., Jesuino, M. S. & Proença, M. A. M. (2010). A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao aluno com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos.
- Cunha, P. & Mata, O. M. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar (2006). In: Roth, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Lampreia, C. (2008). Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. & Hayashi, M. C. P. I. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Marques, L. P. (2010). Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação In: Dalben, A. I. L. F. [et al] Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica.
- Minayo, M. (2004). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- SEMED. (2011). Secretaria municipal de Maceió-AL - Censo Escolar 2011 – Educacenso. Número de Alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed.
- Silva, E. C. S. (2010). A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed.
- Veltrone, A. A. & Mendes, E. G. (2011). Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr.
- Williams, C. (2008). Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Por que incluir a discussão sobre gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores?

Amélia T. B. da Cunha²³⁰

Resumo

Cada vez mais os currículos dos cursos de formação de professores parecem reconhecer a importância de incluir os temas gênero e sexualidade como componente curricular. Entretanto, esse reconhecimento não significa uma implementação imediata na maioria dos cursos de licenciaturas no Brasil. Compreender, refletir e debater esses temas é fundamental pelo desafio que oferecem para o trabalho docente em sala de aula. A origem deste trabalho está no desenvolvimento de uma tese de doutorado com professores homens na cidade de Pelotas/RS/Brasil, na qual evidencio como esses docentes lidam com as questões de gênero e sexualidade com as crianças na sala de aula e na escola. A problemática inscreve-se em perceber como a presença ou ausência de disciplinas que abordem tais temas são relevantes nos currículos dos cursos de formação de professores e como isso se reflete na ação docente. A contribuição teórica vem principalmente de Scott, Louro, Foucault e Nóvoa, bem como outras/os autoras/es que se dedicam a estudar e discutir esses temas. Não é possível definir ou estabelecer, a priori, quais respostas ou achados deverei encontrar durante o desenvolvimento da pesquisa, já que a mesma se inscreve num campo onde há a possibilidade concreta do inusitado das ações humanas. Diante disso as estratégias metodológicas também não podem ser pensadas de modo fechado, absoluto. Ainda assim, a metodologia consistirá na realização de observações nas escolas, anotações, gravações de imagens e sons, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes do estudo. Ocasionalmente nos agruparemos para discutir e estudar sobre os dados que estão sendo colhidos. A intenção em organizar esses encontros é aproximar esses professores que têm em comum a docência com crianças para que possam conhecer-se, analisar suas condições de trabalho, conversar sobre assuntos de seus interesses, estudar e debater teóricos dedicados ao assunto gênero e sexualidade, enfim, para que esses docentes possam saber da existência uns dos outros e estabelecer outras relações. A pesquisa conta com a participação de dezesseis docentes da educação infantil e séries iniciais. Faz parte da metodologia analisar a grade curricular dos cursos dos quais são egressos os professores participantes do estudo a fim de reconhecer nesses cursos concepções e abordagens referentes à temática que possam estar presentes nas interlocuções dos professores em sala de aula, na escola e na vida. A relevância do estudo está em problematizar os temas docência, sexualidade e gênero para que possam ganhar espaço nos currículos dos cursos de formação docente e, assim, contribuir com a superação de conceitos dualistas presentes nas escolas acerca de gênero e sexualidade, já que, segundo Louro (1997), a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Palavras-chave: Formação docente; currículo; gênero; sexualidade.

²³⁰ Faculdade Educação – Universidade Federal de Pelotas

Introdução

O presente artigo pretende analisar acerca da urgência de incluir nos currículos dos cursos de formação de professores a temática gênero e sexualidade. Articulando os estudos feministas, na perspectiva pós-estruturalista, e os estudos de gênero utilizo os conceitos de gênero e sexualidade para discutir quais são os reflexos que a presença ou ausência desses temas nos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras têm sobre os docentes que executam atividades com crianças nas escolas.

Os anos de 1990²³¹ e os de 2000 foram marcados pelas modificações introduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais da Educação. Definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o conjunto de orientações oficiais fixou as políticas públicas no campo da educação no Brasil.

Contudo, diante do contexto da época, pode-se afirmar que as mudanças visaram ajustar “o ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva (...), objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (FREITAS, 2002, p. 137). Assim, temas como gênero, sexualidade, raça/etnia²³² pouco destaque lograram nas discussões sobre as mudanças necessárias à educação.

A escola, o gênero e a sexualidade

Ferreira (2010), ao discutir acerca do impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social, mostra-nos que a definição dada por Scott (1995) alarga a compreensão das questões relativas ao termo, - o qual por alguns momentos históricos e de forma inadequada foi usado como sinônimo de feminino -, além de possibilitar outras formas de tratar as relações entre gênero e ciência. Ferreira (2010) destaca que a partir do período conhecido como segunda onda do movimento feminista “o conceito de gênero vai adentrar os espaços de discussão” (p.193), provocando um novo olhar, incluindo raça e classe como elementos de análise e incorporando o masculino como categoria.

Esse alargamento na interpretação decorreu da percepção de que era necessário não limitar a discussão sobre as mulheres somente às mulheres. Gênero torna-se assim um termo que dá possibilidade de compreender a relação estabelecida socialmente entre os sexos e analisar, sem afastar nenhum dos elementos que constituem a relação, a situação mais específica e menos visível de um desses elementos - àquele que é historicamente submetido às relações de poder e hierarquicamente submetido às relações sociais -, o qual recebe prescrições de conduta e normas de feminilidade que deve(ria)m ser cumpridas por todas as mulheres.

²³¹ Ajustes curriculares em cursos de formação profissional vinham ocorrendo desde o final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (FREITAS, 2002, p. 138).

²³² Como exemplo é possível citar um dos resultados das “mobilizações de organizações da sociedade civil que denunciavam as desvantagens e os múltiplos problemas enfrentados pela população negra brasileira”, pois em 1998 “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram divulgados e, com eles, vieram as alterações nos currículos adotados no ensino fundamental e a inclusão de conteúdos sobre a diversidade cultural e racial brasileira através de um dos temas transversais” (Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras - CEAQ/UFBA, s.d, p. 52). http://www.ceaq.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoRER-04.08.10.pdf

Scott (1995), porém, chamou a atenção para a dificuldade de utilizar gênero associado à classe e raça. Para a autora, o conceito de classe sofreu historicamente um processo que não foi possível para o conceito de gênero, pois, segundo a autora, Marx ao utilizar o conceito de reprodução para analisar o capitalismo transformou-o em categoria analítica para depois utilizá-lo como conceito de análise econômica, política e social.

Nessas reflexões, Scott afirma, ainda, que há um tipo de abordagem bastante descritiva e que não se aprofunda a questionar com mais complexidade as condições de gênero, apesar de apontar alguns esforços entre estudiosa(o)s para formulações teóricas mais profundas, o que, conforme ela, será possível quando gênero for utilizado como categoria analítica.

Por sua vez, Saffioti (2009) analisa a polissemia do conceito de gênero. Para tanto, a autora anuncia que o conceito de patriarcado – diferente do de gênero, mas com ele relacionado – também apresenta interpretações diferentes. Interessa compreender que o conceito de patriarcado obteve sua importância devido ao estabelecimento de uma relação de dominação assentada numa bem elaborada explicação que se utiliza da diferença biológica entre homens e mulheres para definir aquele que colherá os frutos da dominação advindos da credibilidade de uma superioridade estabelecida na força física e na capacidade intelectual, entre outras possibilidades de dominação.

Segundo Bruschini e Amado (1988), as correntes de pensamento pautadas pelo determinismo biológico influenciavam a organização da educação no Brasil desde a metade do século XIX, período em que a educação esteve fortemente dominada pela Igreja Católica, e em boa parte do século XX. Conforme colocam as autoras, esse pensamento foi determinante para que as mulheres ficassem encarregadas do ensino às crianças, dado que

(...) a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 5).

Nóvoa (1991), contribui na reflexão ao revelar que o processo de passagem da educação das crianças das famílias e/ou comunidade à instituição escolar pode ser relacionado a outros processos de mudanças ocorridos nos primeiros momentos do século XV. O caráter assumido pela educação derivou das mudanças econômicas e sociais desenvolvidas a partir do desenrolar do comércio (século X em diante), e das suas exigências.

Com o desenvolvimento do comércio e algumas realizações em outros campos, como as Artes e as Ciências, a educação precisava sair da tutela da Igreja e ser assumida pelo Estado laico.

As necessidades da nova sociedade exigiam um saber mais profundo e este deveria ser oferecido pela escola institucionalizada, afastando amplamente a transmissão dos saberes pela comunidade e a família e transferindo-os a quem de fato poderia fazê-lo, o Estado. Desse modo, foi garantida a institucionalização e estatização dos sistemas escolares para afirmar o sucesso dos novos empreendimentos econômicos.

Nóvoa (1999), segue dizendo que embora tenha havido uma mudança na instituição responsável pelo ensino - da Igreja para o Estado, de professores religiosos para professores leigos -, ou seja, “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1999, p. 16). Para Lengert (2011), essas afirmações de Nóvoa nos revelam que:

(...) não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. Gerados dentro das congregações religiosas, o modelo e o perfil de professor construíram-se e mantiveram-se muito próximos aos de um sacerdócio (LENGERT, 2011, p. 12).

Contudo, importa colocar, partindo da afirmação de Nóvoa (1991), que a escola regulada pelo Estado existia concomitante com a escola regulada pela igreja, embora esta instituição com visível diminuição de abrangência/controlado no que se refere à educação. Este fator é importante para que seja possível compreender como ocorreu o processo de constituição dos docentes.

Assim, quando a escola era supervisionada pela igreja (a qual se fez presente nesse campo até a segunda parte do século XVIII) havia formas distintas de organização e condução desta para a cidade e para o meio rural. Eram as pequenas escolas. Paralelas a essas pequenas escolas tem-se o desenvolvimento dos colégios. Essencialmente nas mãos da burguesia, essa instituição instaura a ideia de ascensão social por meio dela.

No campo, a presença da igreja era muito mais visível. O mestre era dependente do pároco e precisava da autorização dos membros eclesiais para desempenhar tal função. As funções atribuídas a um mestre ultrapassavam as meramente pedagógicas, incluíam as religiosas e comunitárias. Não havia uniformidade nas ações desempenhadas e nem mesmo no pagamento do serviço do mestre. Muitos intervinham no processo de escolarização, desde as famílias notáveis, passando pelos homens da igreja e as assembleias ou conselhos do lugar.

Na cidade havia a presença de várias instituições que desempenhavam a função educativa das crianças. Porém, embora a presença de escolas, de sociedades de caridade, de mestres avulsos e de congregações religiosas, apenas uma minoria de crianças era beneficiária das instituições escolares.

A maioria da população não usufruía do processo de escolarização porque “no Brasil, por exemplo, a educação primária, durante mais de meio século após sua independência em 1822, será proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentarão muitos obstáculos por causa de uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero” (CURY, 2002, p.258), tendo em vista que “na perspectiva das classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil” (CURY, 2002, p. 258).

Essa situação começa a se modificar quando, segundo Nóvoa (1991), o processo de ensino e de aprendizagem passa definitiva e majoritariamente para as mãos do Estado e a educação ganha complexidade.

Embora a profissão docente seja anterior ao advento da estatização da educação, pois desde o século XVI vários grupos sociais dedicaram tempo e energia à atividade docente, o abandono de atividades paralelas à docência é que serve de ponto referencial para o reconhecimento destes como profissionais. O campo educativo passa então a ser dominado por um grupo social específico e autônomo.

Nessa linha de pensamento, examinando o desenvolvimento da profissão docente no transcorrer dos tempos, podemos argumentar que o professorado, ao mesmo tempo em que é agente de intervenção, está sujeito às mais diversas forças de transformação, as quais acabam por desestruturar suas práticas em sala de aula, causando dúvidas quanto ao seu papel docente. Nóvoa (1992), mais uma vez, ajuda-nos a compreender essa situação um tanto peculiar, demonstrando que as mudanças sociais, frutos do nosso tempo, transformam profundamente o trabalho docente, originando uma sensação de desajustamento e dificuldades nas atuais dimensões constitutivas da identidade docente. Por outra parte, é perceptível que a constituição das identidades da docência não pode ser isolada da condição de gênero de quem a exerce, como atestam várias investigações (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2001; VILLELA, 2000).

Apesar das inúmeras mudanças sociais e econômicas ocorridas durante todo o desenvolvimento da profissão docente, o desprestígio da carreira ainda se faz presente. É possível dizer que esse desprestígio se estabelece na medida em que os conhecimentos pedagógicos são relegados “a um segundo plano (...) desvalorizando esse campo na formação docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2004, p. 527).

Segundo a autora, essa condição deve-se, em parte, ao caráter que assumiu a ciência moderna ao longo da história, desprezando o conhecimento pedagógico e das humanidades e concedendo vantagem às ciências exatas e da natureza. Cunha (2004) destaca que,

a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores (CUNHA, 2004, p. 527. Grifo da autora).

Diante dessas observações e ciente de que cada vez mais se busca educar para as diferenças, faz-se necessário que sejam (re)pensados os currículos dos cursos de formação de professores, tendo em vista que corre em paralelo a essas reivindicações a intolerância e a violência para com as minorias²³³.

Pensar e trazer ao debate o tema da sexualidade e seus desdobramentos no ambiente escolar é bastante complexo, pois há inúmeras argumentações que diferem umas das outras dentro de uma mesma escola. Abordar esse tema compõe grande desafio aos educadores.

²³³Embora a violência no Brasil seja denunciada na mídia, o que favorece a outros países terem acesso aos índices, trago algumas informações acerca da violência praticada contra mulheres, jovens, negros e homossexuais, minorias que não aparecem com frequência nos noticiários brasileiros.

Dados da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) revelam aumento da formalização das denúncias. Os atendimentos da central subiram de 43.423 em 2006 para 734.000 em 2010, quase dezesseis vezes mais. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/saude-da-mulher/violencia-contra-a-mulher>.

A [intolerância contra a população LGBT](#) (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) cresceu em 2012. De janeiro a junho foram documentados o assassinato de 165 gays, travestis e lésbicas no Brasil. Um aumento de 28% em relação ao primeiro semestre do ano anterior. Disponível em: <http://www.abc.com.br/noticias/retrospectiva-2012/2012/12/retrospectiva-2012-crece-violencia-contra-jovens-criancas-gays>

O Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil, divulgado em novembro, também destacou que as mortes por assassinato entre os jovens negros no país são, proporcionalmente, duas vezes e meia maior do que entre os jovens brancos. Em 2010, o índice de mortes violentas de jovens negros foi de 72 para cada 100 mil habitantes; enquanto entre os jovens brancos foi de 28,3 por 100 mil habitantes. A evolução do índice em oito anos também foi desfavorável para o jovem negro. Na comparação com os números de 2002, a taxa de homicídio de jovens brancos caiu (era 40,6 por 100 mil habitantes). Já entre os jovens negros o índice subiu (era 69,6 por 100 mil habitantes). A maioria dos homicídios que ocorrem no Brasil atinge pessoas jovens: do total de vítimas em 2010, cerca de 50% tinham entre 15 e 29 anos. Desses, 75% são negros. As respostas governamentais e não-governamentais ao processo de agravamento deste fenômeno em muito se beneficiaram de estudos e diagnósticos elaborados a partir dos dados do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pesquisa-datasenado-violencia-contra-a-juventude-negra-no-brasil>

Se levarmos em conta as representações da figura do professor e interpretarmos o que Foucault nos ensinou, é possível pensar que, no caso da docência, importa também quem fala porque “falar é fazer alguma coisa (...)” (FOUCAULT, 2002, p. 237).

Sendo assim, as falas dos professores expressam conceitos culturalmente apropriados para a construção de um determinado tipo de feminilidade e masculinidade. Considerando isso, quero buscar com os professores no decorrer da construção da minha tese os modos pelos quais eles se produzem na docência, o que ratificam e o que proíbem, enfim, o que privilegiam para colocar na ordem do discurso, tal como propõe Foucault (2009). Convém lembrar, contudo, que esse autor deixou claro que “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p. 09).

É preciso ter em conta, portanto, que as falas dos professores são resultados de inúmeras relações e experiências que também são permeadas por outras falas, outras vozes, consequências de outras relações. Esse somatório de traços se funde e constitui o docente.

E para que possamos nos desprender de alguns conceitos que nos aprisionam em verdades fabricadas, precisamos reconhecer, assim como Foucault redefiniu os conceitos de cuidado de si, conhecimento de si e renúncia de si, que somos responsáveis também pelas nossas vidas, pelas nossas verdades, pela nossa felicidade e pelo nosso próprio prazer, a despeito do que possa ser considerado certo ou errado na nossa sociedade.

Renunciar à vida por conta de um discurso que nos empurra para o lado oposto da busca do prazer, da satisfação e do reconhecimento na profissão é tão prejudicial a nós e aos outros quanto à defesa desses conceitos nos moldes em que foram disseminados entre nós. Ou seja, a mudança operada pelo Ocidente no conceito grego de cuidado de si, conhecimento de si e renúncia de si só traz reiterados prejuízos à busca de uma utilização ética e estética para os termos, pois cuidar de si, por exemplo, tem uma dimensão muito mais ampla e saudável do que aquela dada pela interpretação ocidental e que é seguida à risca, quase sem contestações nas escolas.

Nesse contexto, diante da rapidez com que mudam os conceitos nas sociedades hodiernamente e diante “da instabilidade e da fluidez das identidades sexuais” (LOURO, 2007, p. 31), precisamos reconhecer que os debates sobre sexualidade, gênero e diversidade não são assuntos surgidos agora, ao contrário, há muito se inscrevem no cenário acadêmico, como mostra Dinis:

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas (DINIS, 2008, p. 479).

Formação docente e a contribuição na discussão sobre gênero e sexualidade

As deficiências verificadas no processo de formação docente não configuram exclusivamente as causas para os problemas da educação no Brasil, mas por certo constituem um campo bastante conflituoso.

Entre as deficiências que perseguem os cursos de formação docente no país temos a quase total inexistência da discussão sobre gênero e sexualidade nos cursos que, com raras exceções, ignoram as mudanças velozes ocorridas nas sociedades e nas questões de gênero e sexualidades.

Entretanto, embora apareça no currículo oficial, representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, desde 1997, o tema da sexualidade busca espaço dentro das escolas como um assunto transversal, ou seja, que procura por brechas para poder mostrar-se, significando, por isso, ainda uma desarmonia com outros temas.

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (PCN's - Temas Transversais, 1998, pág. 292).

É necessária, importante e urgente a inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores de discussões sobre gênero, sexualidade, violência, inclusão, etnia, entre outros temas que reconhecemos a ausência, como atestam várias investigações (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1998; SILVA, 2007; BALESTRIN, 2007; TORTATO, 2008; SILVA, 2012).

Em seu estudo sobre o objetivo da formação docente, Silva (2012) alerta para a necessidade de repensar e reformular a construção curricular. O autor contribui nessa defesa ao afirmar que:

Diante da responsabilidade que cabe a(ao) profissional pedagoga(o), devemos pensar como tem se dado a formação dos/das mesmas/mesmas para lidar com as problemáticas que se colocam cotidianamente também no contexto educacional e conseqüentemente nas escolas. Nesse sentido cabe uma reflexão quanto à construção dos currículos dos cursos de formação, de forma a compreender se em alguma medida os mesmos tem possibilitado, ou não, a formação de professoras e professores socialmente comprometidos com o reconhecimento e valorização das diferenças, ou seja, com uma formação pautada na diversidade em seus diferentes aspectos (SILVA, 2012, p. 2).

Essa parece ser uma discussão que há muito está sendo feita entre os estudiosos do assunto, porém sem conseguir lograr êxito no cotidiano da maioria dos cursos de formação, conforme apontado anteriormente.

Balestrini (2007), analisando o assunto sob o campo psicológico e educacional, apontou para a necessidade da reflexão desses temas junto às escolas e juntos aos cursos de formação docente, tendo em vista que “É visível que questões de gênero circulam com muito mais facilidade do que questões ligadas às sexualidades nos espaços escolares (Balestrini, 2007, p. 4). Para ela, a queixa da(o)s professora(o)s em relação ao despreparo para lidar com as questões de sexualidade nas escolas “não é uma queixa sem fundamento” (p. 2). Segundo a autora,

(...) questões relacionadas à sexualidade precisam ser cada vez mais debatidas, aprofundadas, trazidas à tona, tanto dentro como fora da escola, em todos os níveis de ensino, porque entendo que a sexualidade é um dispositivo que está permeando todas as nossas relações, especialmente as relações que se dão nos espaços disciplinares como a escola. A disciplina está diretamente ligada à contenção do corpo, assim como a

sexualidade se exerce a partir do corpo, dentro, fora e sobre o corpo. Por tudo isso, tenho esperança de que pesquisas como esta possam suscitar ou ajudar à construção de políticas educacionais que privilegiem uma formação de qualidade para professoras, dando uma ênfase maior à temática sexualidade e relações de gênero (BALESTRINI, 2007, p. 2).

O que fica evidente nos estudos que refletem sobre a formação docente relacionado à sexualidade e gênero é que a escola representa um espaço destinado quase exclusivamente ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e disciplinas dos conhecimentos válidos e legitimados socialmente, além de reproduzir as normas estabelecidas historicamente e aceitas como universais, evitando problematizar questões como a heteronormatividade do sujeito masculino, branco e de classe média.

Os cursos de formação docente carecem de uma compreensão mais real e próxima do que acontece dentro das escolas. Silva (2007), alerta para os problemas que podem ocorrer nas escolas e com a(o)s professora(o)s a partir do silenciamento e ou negação por parte dos cursos de formação no que se refere à discussão sobre sexualidades, erotismo, desejos, hormônios e etc.. Para a autora:

Essa falta de oportunidade para discutir a questão da sexualidade nos cursos de Licenciatura pode transformar-se em um forte empecilho para o futuro professor. Durante o estágio, os alunos dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de presenciar uma multiplicidade de sexualidades povoando as escolas. A mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; as mães grávidas esperando os filhos no portão da escola; o(a)s aluno(a)s, na escola, dando o primeiro beijo no(a) primeiro(a) namorado(a); os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais na escola; o corpo, que o uniforme tenta esconder, despertando o desejo no(a) outro(a); os bilhetes-cartinhas de amor em movimento na escola; a paixão platônica pelo(a) professor(a); as piadas, risadas e a troca de informações e confidências entre colegas (SILVA, 2007, p. 4).

Entretanto, é preciso estar muito atento para o tipo de inclusão curricular desses temas nos cursos. Em síntese: qual visão prevalecerá?, que tipo de discursos iremos defender?, quais discussões iremos fazer?, quais armadilhas seremos capazes de evitar para construir um currículo que realmente possa abranger as várias e fluidas sexualidades e as identidades de gênero?, conseguiremos levar em conta “o caráter político das diferenças” (Buttler, 2007)?

Sobre a questão do modelo, da referência, da normalidade, é proveitoso pensar a partir da reflexão de Silva (2007) quando ela diz que:

Quando olhamos para o currículo de formação de professores, na modernidade, pela perspectiva da sexualidade vemos no centro o/a professor/a heterossexual, o normal, o exemplo a seguir. Aquele que não causa dúvidas e nem curiosidade, pois sendo igual é normal. Na margem temos o homossexual, o bissexual, o esquisito, o diferente, o anormal. Aquele que chama a atenção por onde passa sendo alvo de piadas, de comentários e motivo de curiosidade. Ser professor-pessoa “normal”, “igual” pode. Ser professor-pessoa em sua integralidade, para alguns, não pode (SILVA, 2007, p. 16).

Finalizando as reflexões feitas neste texto, creio mais fortemente que é inevitável trazer para os cursos de formação de professores, via currículo, os temas que foram apresentados acima, principalmente àqueles que se relacionam com a diversidade sexual e de gênero que tão intensamente têm se mostrado presentes em nossas escolas. Desse modo, poderemos munir os futuros docentes de conhecimentos capazes de interpretar, sem preconceito, as novas formas de expressão dos corpos presentes nas escolas. Professoras

e professores que possam dialogar com suas e seus estudantes com um pensamento livre das normas de representação de gênero e de sexualidades e que sejam preparados para refletir e reconhecer as contradições entre a proposta curricular das escolas e a dinâmica social dos dias de hoje.

Referências

- BALESTRIN, Patrícia Abel (2007). A sexualidade num curso normal – seus tempos e “contratempos”. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 2007. p. 1-16. Retirado em 11 março 2013.
www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3152--Int.pdf
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina (1988). Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. v. 64. p. 4-13.
- CUNHA, Maria Isabel da (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: A docência e sua formação. *Educação*, vol. 27, nº. 3. Retirado em 26 abril 2013.
<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2002). Direito à educação: Direito a igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116. 245-262. Retirado em 25 setembro 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>
- DINIS, Nilson Fernandes (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*. v.29, nº.103. Retirado em: 13 setembro 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009>
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2010). O impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social. *Educação & Linguagem*. v. 13, nº. 21, p. 189-207.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. vol.23, nº.80 Campinas. Retirado em 21 maio 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- FOUCAULT, Michel (2002). *A arqueologia do saber*. 6ª ed. RJ. Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (2009). *A Ordem do Discurso*. 19ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo. Edições Loyola.
- LOURO, Guacira Lopes (2007). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade (Org.)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lenger, Rainer (2011). Profissionalização docente: entre vocação e formação. *Revista Educação, Ciência e Cultura*. v.16, n.2. UNILASALLE. Canoas/RS.
- NÓVOA, Antonio (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139.

- SAFFIOTI, Heleieth (2009). Ontogênese e filogênese do gênero: Ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. *Série Estudos e Ensaios/Ciências Sociais/FLACSO-Brasil*, p. 1-44. Disponível em http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf
- SILVA, Mirian Pacheco (2007). Quando o estranho é o professor: Narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 2007. p. 1-16. Retirado em 13 setembro 2012. www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt23-3718--int.pdf
- SILVA, Severino Rafael da (2012). “Formar pra quê?": Uma análise curricular de um curso de formação de professores. VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Retirado em 15 maio 2012. www.abeh.org.br
- SCOTT, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99.

Percepções sobre deficiência por professores que atuam no atendimento educacional especializado em escolas públicas brasileiras

Lilianne Moreira Dantas²³⁴, Ana Karina Morais de Lira²³⁵

Resumo

No Brasil, políticas públicas recentes em educação especial tem gerado mudanças substanciais na organização escolar, as quais desafiam docentes e gestores. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de ensino regular, a educação especial deixou de ser substitutiva ao ensino regular e tornou-se complementar e suplementar à formação de educandos com deficiência. Neste contexto, professores com ou sem formação específica tem sido chamados a atuar nas recém-criadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), assumindo, entre outras, a função de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as condições de deficiência que estes apresentam. Nesta circunstância repleta de desafios, o sucesso da atuação deste profissional vai depender de muitos fatores, entre os quais se coloca a percepção que ele tem sobre a deficiência (OMOTE *et al*, 2005; LIMA; MORAES, 2009). No presente estudo, examinamos a percepção de deficiência por professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, recém-lotados em SRM/AEE, discutindo possíveis implicações na prática pedagógica. O estudo envolveu 17 professores os quais participaram de curso sobre tecnologia assistiva promovido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal do Ceará, em 2012. No primeiro dia de aula, foi solicitado ao grupo que expusesse suas percepções sobre pessoas com deficiência. A partir dos relatos escritos, análises foram empreendidas tomando-se como referência as conceituações de deficiência nas tendências dos modelos médico e social (DINIZ, 2007, 2009; OMOTE, 1996; BAMPI; GUILLEM; ALVES; 2010), além de considerar os documentos legais que regem a educação especial neste país, como a Política Nacional na perspectiva Inclusiva (Decreto 6.571/2008); o Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (Decreto 7.612/2011). Esta análise demonstrou que as percepções que os professores tem sobre deficiência se aproximam de pressupostos estabelecidos pelo modelo médico, com foco nos impedimentos corporais como causa da desigualdade e das desvantagens sociais pelas quais passam as pessoas com deficiência, pontuando sempre as limitações do indivíduo. Há mínima apreciação sobre as barreiras provocadas pela organização social, como propõe o modelo social. Desta forma, faz-se necessário um trabalho de sensibilização junto a estes professores para evitar que eles lidem com seus alunos com deficiência de modo similar ao proposto pelo modelo médico, realizando estimulação dos corpos para superação individual das limitações na busca de uma normalização social e da construção de um perfil ideal de aluno.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiência. Trabalho Docente. Atendimento Educacional Especializado

²³⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

²³⁵ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Introdução

A inclusão escolar de pessoas com deficiência, no Brasil, vem sendo fonte de pesquisas e discussões, principalmente na academia, tendo em vista a necessidade de verificar como esta está sendo implantada nas escolas e de aproximação com a realidade a partir de observações e de escuta daqueles que estão diretamente envolvidos nesta prática, como professores, alunos e gestores.

A escola durante muitos anos excluiu as pessoas com deficiência por apresentarem corpos lesionados que não contribuíam, de acordo com a lógica capitalista, produtivamente para a sociedade. Deste modo, as pessoas permaneceram trancafiadas por muitas décadas em seus lares, privadas do convívio social e do uso dos recursos comuns aos demais.

Esta prática excludente está diretamente relacionada ao modelo médico que se perpetuou na organização social, focando as limitações apenas nos corpos, que eram diagnosticados como impossibilitados de realizar atividades consideradas naturais às pessoas “normais”.

Com a luta da sociedade civil e o surgimento das instituições especializadas, que tornaram o privado público, mudanças referentes ao modo de ver e tratar as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como indivíduos de direitos e cidadãos, vêm acontecendo. Prova disso são as políticas e leis que garantem direitos aos quais estes sujeitos estavam à margem, como o de acesso à educação. Estas mudanças também são fruto de um novo conceito sobre deficiência, que reconhece o corpo com impedimentos, mas que foca o olhar no modo como a sociedade se organizou, impondo barreiras às pessoas que não se adequavam aos conceitos de normalidade.

A partir desta discussão, verificou-se a necessidade de conhecer o que o professor pensa sobre deficiência, partindo do princípio que esta percepção está diretamente relacionada ao modo como desenvolverá sua prática junto a alunos com deficiência. Assim, esta pesquisa se deu com professores selecionados para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM²³⁶ de escolas públicas de Fortaleza/CE.

É certo afirmar que a inclusão escolar perpassa por questões além daquelas diretamente relacionadas com o professor, como também por demandas estruturais, de gestão, de formação, de infraestrutura e de materiais pedagógicos. No entanto, compreender como pensa o professor pode contribuir tanto para a elaboração de programas de formação que visem aspectos de sensibilização e formação humana, assim como entender com qual fundamentação a prática pedagógica vem sendo constituída.

Pesquisas como a de Sant’Ana (2005) e Oliveira (2004) contribuem neste aspecto por trazerem discussões a respeito das concepções de professores em relação à inclusão escolar. No entanto, o foco destas investigações está no professor de sala de aula regular assim como nos gestores. A pesquisa aqui apresentada deu ênfase às falas de professores que antes compunham o quadro de professores de sala de aula regular e que agora passaram a atuar em Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, o presente artigo procura investigar o que pensam estes professores relacionando suas falas com as diretrizes impostas pelos documentos legais que regem a educação na perspectiva da inclusão e com os modelos de deficiência existentes, buscando compreender as possíveis implicações destas percepções na prática destes profissionais. Para tanto é preciso destacar que os professores são indivíduos constituídos socialmente e, como tal, são influenciados durante sua formação pelo grupo social que pertencem

²³⁶ Esta sigla será utilizada ao longo do texto para identificar Salas de Recursos Multifuncionais.

apresentando em sua identidade padrões apreendidos dos meios sociais (OLIVEIRA, 2004, p.61). Oliveira (2004, p.61) complementa afirmando que “nem sempre o ajuste aos padrões sociais é possível, pelas mais variadas circunstâncias, sejam pelas características inerentes ao indivíduo, seja pelo complexo processo de interação social ou, ainda, pela rigidez e ambivalência das normas sociais”.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por dedicar-se a uma descrição e análise de dados que foram recolhidos através da escrita (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Utilizou-se como técnica a entrevista estruturada a fim de caracterizar os sujeitos envolvidos e coletar dados que respondessem a questão central da investigação (percepção dos professores de SRM sobre pessoas com deficiência).

Os sujeitos participantes, professores da rede municipal de Fortaleza/CE selecionados recentemente para atuarem em SRM, reponderam a questão solicitada no início do curso de formação promovido pela prefeitura do município, a fim de apreender o que pesam sobre o tema, antes mesmo das possíveis intervenções durante as discussões no decorrer do curso.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma organização da escrita destacando as partes significativas relacionadas à questão central da pesquisa. Ainda para análise, utilizou-se de categorias desenvolvidas por Oliveira (2004) que são: concepção individual; concepção psicossocial e concepção interacionista, todas relacionadas aos modelos de deficiência que serão apresentados em seguida. Esta análise visou enquadrar as falas dos professores a uma ou mais de uma destas concepções, buscando relacionar esta percepção a sua prática profissional.

O conceito de deficiência

As diferentes formas de se estar em um corpo faz parte da condição humana. Socialmente, ao longo dos anos e de acordo com cada contexto histórico, foram sendo impostos modelos que correspondiam a um padrão a ser seguido. Aqueles que desviavam destes padrões acabam por ser discriminados desta sociedade. É o que tem acontecido com pessoas com deficiência.

Omote (1994, p. 66) reflete sobre o modo como as pessoas comportam-se frente a uma pessoa com deficiência: “Uma tendência comum entre as pessoas, face a indivíduos portadores dessas diferenças que atraem alguma atenção especial é o de classificá-los em categorias distintas” esta categorização é advinda dos modelos médicos e psicológicos que, através de exames e testes, diagnosticam as deficiências dos corpos dos indivíduos a partir de um referencial normal.

Este modelo médico compreende que o que limita a interação social dos indivíduos é o impedimento corporal causado pela deficiência e que se faz necessário um trabalho de reabilitação do corpo, contando com a medicalização e com o assistencialismo (Diniz, 2012, p.9).

Na década de 70 surgem, a partir dos movimentos sociais, as discussões e contraposições ao modelo médico imposto. O modelo social da deficiência opõe-se ao primeiro entendendo que a deficiência é uma manifestação da diversidade humana e que na verdade as limitações se apresentam nas barreiras impostas

pelo modo como a sociedade se organiza. São então as barreiras sociais que provocam a experiência de desigualdade (DINIZ, 2009, p.70).

Ainda de acordo com Diniz (2012, p.10) para o modelo social “A deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Este novo conceito reconhece todos os indivíduos como pessoas de direitos, o que gera mudanças no modo como as políticas vêm se organizando, saindo das questões familiares e individuais e alcançando o âmbito de justiça social.

Omote traz duas definições sobre deficiência que se complementam e que clarificam melhor o que o modelo social traz como base para construção de novas políticas públicas (1994, p.69):

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficiente.

Esclarece ainda que (1994, p.68):

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Invés de circunscrever a deficiência nos limites corporais das pessoas com deficiência, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente.

Recentemente, novos estudos apontam para a construção de um novo modelo de deficiência. O sistema de identificação e de medida das deficiências Créteil-Porto apresenta quatro níveis (POULIN, 2010, p.24):

(...) o ‘corpo’, quer dizer os aspectos biológicos; as ‘capacidades’ que remetem às dimensões físicas e mentais; ‘as situações de vida’, quer dizer os confrontos, concretos ou não, entre o indivíduo e seu meio ambiente; e, enfim, a ‘subjetividade’, que se refere ao ponto de vista da pessoa.

Os três modelos aqui apresentados buscam expor os diferentes modos que a deficiência foi sendo compreendida e definida. No entanto, os estudos sociológicos não garantem que estes modelos façam parte da constituição social. Muitos sujeitos ainda reproduzem o modelo médico de deficiência, pondo apenas no indivíduo o foco das limitações. Esta exposição busca fundamentar a análise dos dados obtidos na investigação.

A legislação educacional brasileira na perspectiva da inclusão

A presença de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, inclusive nos escolares, é considerada recente e se constitui em um processo de reorganização social e cultural. Esta inclusão de alunos com deficiência na escola regular, no Brasil, é garantida pela legislação que define a Educação Especial.

A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ocorrida em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, obtendo equivalência de emenda constitucional) as

influências sobre as políticas públicas brasileiras, inclusive as educacionais, adotam uma abordagem social ao tratarem a deficiência.

No documento ratificado, o Brasil apresenta-se ciente de que “hoje não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2012, p.11). Define, em seu artigo 1º, pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2012, p.28).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão surge indicando diretrizes que devem reger a educação especial, pondo fim à segregação existente entre escolas especiais e regulares. É garantida pelo Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O que vemos então é a resignificação dos deveres das instituições, cabendo à escola comum o ensino regular e às instituições especiais e AEEs o oferecimento de atendimentos que complementem ou suplementem a formação dos alunos, garantindo, no âmbito do FUNDEB²³⁷, a dupla matrícula, estabelecendo uma parceria entre as instituições e superando a segregação de alunos.

Logo em sua apresentação, a Política traz o seguinte esclarecimento (BRASIL, 2008, p.1):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nos trecho citado verifica-se que há uma preocupação com mudanças externas aos indivíduos, como a superação de práticas discriminatórias e as mudanças estruturais e culturais da escola. Isso se assemelha ao modelo social, que vê nos arranjos sociais as experiências de deficiência. Ainda seguindo esta abordagem, faz críticas às antigas instituições especializadas que “fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p.2).

A Política redefine ainda a Educação Especial como modalidade que “direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p.9), mostrando mais uma vez seu alinhamento com as definições do modelo social, que reconhece o corpo com impedimentos e suas necessidades focando, contudo, na reestruturação organizacional do sistema educacional.

²³⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Mais recentemente, em 2011, o Brasil lançou através do Governo Federal o Plano Nacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612/11, reafirmando o compromisso do País com a convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Este documento empenha-se em equiparar as oportunidades “para que a deficiência não seja utilizada como motivo de impedimentos à realização dos sonhos, dos desejos, dos projetos, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros e brasileiras com ou sem deficiência” (BRASIL, 2011, p.2).

Estas modificações legais acabam por legitimar o modelo social de deficiência, por direcionar o foco não na recuperação e adequação dos corpos à interação social, mas à necessidade de reorganização social para que se forneçam as mesmas oportunidades a todos. Por direcionarem os rumos da educação brasileira, é de se pressupor que professores que trabalhem especificamente com o público alvo da Educação Especial tenham e sigam as orientações colocadas por estas normas, para aplicação práticas destas diretrizes.

Resultados e discussão

Os sujeitos investigados foram 17 professores da rede pública de ensino do município de Fortaleza/CE, recentemente selecionados para atuarem como professores de SRM. Apenas um participante era do sexo masculino e cada um estava vinculado a uma instituição diferente. Todos são graduados em Pedagogia e possuem pelo menos um curso de especialização. O curso mais apresentado foi o de Psicopedagogia (58%), seguidos de Educação Inclusiva (29%), Educação Especial (17%) e Atendimento Educacional Especializado (6%). Vale ressaltar que dois sujeitos possuem duas especializações.

Todos possuem entre 5 e 10 anos de experiência em sala de aula regular. Apenas duas já trabalharam com Atendimento Educacional Especializado - AEE, e todos tiveram em sala de aula alunos com algum tipo de deficiência. Foram selecionados, a partir de avaliação de currículo, para desempenharem função de professor de AEE/SRM em escolas públicas do município. Os sujeitos participaram do Curso de Tecnologias Assistivas oferecido pelo Centro de Referência do Professor - CRP em parceria com a Universidade Federal do Ceará, para formação na atuação nos espaços referidos, momento no qual a pesquisa foi aplicada.

O seguinte curso, ocorrido no segundo semestre de 2012, tinha por objetivo apresentar e discutir o uso de Tecnologias Assistivas (TA) por pessoas com deficiência em atividades diárias e educacionais. Partindo da necessidade de compreender como estes professores que estarão atuando diretamente com o público alvo da Educação Especial compreendem a questão da deficiência, foi solicitado que os sujeitos escrevessem livremente, sem qualquer tipo de consulta, suas percepções sobre pessoas com deficiência.

As categorias analíticas utilizadas foram elaboradas por Oliveira (2004, p.64) e são as seguintes:

- Concepção individual da deficiência: a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.

- Concepção psicossocial da deficiência: a deficiência é interpretada com decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai

sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.

- *Concepção interacionista da deficiência: a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.*

De acordo com a análise realizada na escrita dos professores, observou-se que todos apresentam a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo. As definições centralizam-se na falta de condição da pessoa com deficiência em participar da sociedade, pondo na deficiência a responsabilidade por estas barreiras.

Apontam ainda a caracterização semelhante aquela estabelecida pelo modelo médico da deficiência, que compreendem a deficiência como uma desvantagem natural e, assim sendo, faz-se necessário que haja intervenções no corpo para que este se aproxime do padrão da normalidade. O que se percebe é a presença do senso comum que põe a limitação de participação social da pessoa com deficiência na questão orgânica.

Apenas um professor cita a importância de se modificar as estruturas para que as pessoas com deficiência tenham acesso à participação social. Os sujeitos expõem a necessidade de reconhecimento destas pessoas como indivíduos de direito, que precisam ter garantido o acesso à educação, por exemplo, e que o educador precisa reconhecê-los como capazes de realizar tarefas, mas sempre destacando a importância de identificar suas limitações individuais.

Outro aspecto identificado é visão de condição de superação individual do sujeito. Encontram-se presentes na fala dos sujeitos o heroísmo e a superação, apresentando uma visão de piedade sobre as pessoas com deficiência, que precisam diariamente lutar por seus direitos. Prova disso são termos utilizados para caracterizá-los, como “seres humanos com vontade de viver”, “verdadeiros heróis”, “evoluírem para aprenderem a conviver com os ‘normais’”, “pessoas que conseguem desenvolver atividades dentro de seus limites”. Algumas escritas podem também demonstrar esta predominância de sentimento de piedade e superação por parte dos professores: (...) *pessoas que venceram os obstáculos e superaram suas próprias limitações, tornam-se exemplos e apresentam grande lição de vida* (Sujeito 3); *Consideram-se pessoas com deficiência verdadeiros heróis, pois em um país em que o deficiente é esquecido, excluído e sem seus direitos preservados, é muito triste* (Sujeito 12).

De acordo com a análise realizada, pode-se concluir que os sujeitos investigados apresentam, em sua totalidade, o pensamento baseado na concepção individual da deficiência. Esta afirmação pode ser comprovada a partir dos seguintes exemplos das falas dos professores:

São pessoas inteligentes com capacidades de aprender dentro de suas limitações, é claro, seguindo seu ritmo de desenvolvimento que nós, educadores, devemos respeitar e proporcionar caminhos para essa aprendizagem (Sujeito 2);

São indivíduos limitados em seus movimentos físicos, em seus sentidos, seu raciocínio, em seu intelecto, de forma que essas limitações impeçam de realizar algumas atividades, mas não todas (Sujeito 13);

São pessoas que apesar de possuírem deficiências também possuem habilidades (Sujeito 9);

São aquelas que possuem alguma necessidade educativa especial e encontram, portanto, obstáculos, seja motor, físico ou neurológico (...) é necessário acompanhamento multidisciplinar no intuito de evoluírem, e até, aprenderem a conviver com os 'normais'(...) (Sujeito 7);

São aquelas que apresentam impedimento de longo prazo de natureza física, psicossocial, intelectual e sensorial (Sujeito 16).

Com base na fala dos sujeitos pode-se perceber que os mesmos compreendem a deficiência como algo próprio apenas do indivíduo que a possui e, como tal, cabe a ele ultrapassar suas limitações para que obtenha sucesso ou que compartilhe dos mesmos direitos das pessoas sem deficiência. Vê-se também a presença marcante da dicotomia normal e anormal, enraizado nas definições dadas pelo modelo biomédico.

Mesmo todos os profissionais tendo algum tipo de experiência com alunos com deficiência e todos eles já terem tido alguma formação de pós-graduação específica na área, isto não garantiu uma mudança ou reconstrução de conceitos mais adequados para a condução de uma educação inclusiva. Também não são demonstradas nas falas relação com as normas e diretrizes impostas pela legislação educacional brasileira.

De acordo com Oliveira (2004) a concepção de deficiência apresentada pelos professores implica automaticamente no modo que estes lidarão com pessoas com deficiência. Voltando a análise para a prática escolar, é provável que professores veem a deficiência como algo inerente ao sujeito e que é ela quem impõe as barreiras de convívio social, focará seu trabalho na reabilitação e adaptação dos corpos ao ambiente, e será pouco provável seu olhar sobre a organização social que incluiria estrutura e interação com os demais indivíduos.

Omote (1994) acrescenta a esta análise como seria a prática e o olhar do professor e da escola que se alinham à concepção interacionista, com base no modelo social de deficiência (1994, p.131):

Não significa reduzir os níveis de exigência, mas adequar a atividade, em parte, às condições de realização das pessoas. Portanto, em vez de apenas exigir que as pessoas identificadas como deficientes se ajustem ao ambiente, procura-se ajustar o ambiente também à natureza delas. Nesta perspectiva, a tarefa da Educação Especial (...) pode ser concebida como sendo a construção de um mundo capaz de incorporar todas as pessoas e atender as necessidades de todas elas, independentemente da natureza e do grau de diferenças que possam apresentar.

Entende-se então que a existência de leis, políticas e decretos que orientam o modo como a escola deve se organizar não são suficientes para uma mudança de postura por parte do professor de SRM, nem mesmo daqueles que já possuem qualificação para atuação com pessoas com deficiência. Devem-se considerar as questões de formação humana, na qual estão embutidos valores sociais que são reproduzidos por estes sujeitos. Além disso, faz-se necessário um olhar sobre a formação profissional destes indivíduos, orientando para um processo mais humanizado, discutindo sobre quem é o outro e aprimorando o conhecimento neste campo de atuação, não apenas com a formação técnica.

Considerações finais

O estudo apresentou dados que demonstram o modo como professores que atuarão em Salas de Recursos Multifuncionais relacionando-se diretamente com pessoas com deficiência percebem a deficiência. Dos sujeitos pesquisados, todos se utilizaram do modelo médico de deficiência e da concepção individual para explicar a deficiência.

Os dados nos encaminham para uma reflexão acerca do papel do professor e da escola que, nestes moldes, acabam por assumir uma função apenas de instrumentalização do sujeito para que possam se adequar às imposições sociais e não de formação humana. Este alinhamento ao modelo médico pode estar relacionado aos valores sociais reproduzidos pelos sujeitos investigados e ao modo como a qualificação e a formação profissional não vem conseguindo preparar o professor para o trabalho com pessoas com deficiência.

Por fim, os dados apontam para a necessidade de uma reformulação quanto ao modelo de formação que vem sendo oportunizado aos professores de SRD e de oferecer, através de políticas públicas, suporte para que este profissional consiga ter meios de construir uma prática para a formação humana das crianças e jovens com deficiência.

Referências

- BAMPI, LNS. GUILHEM, D. ALVES, ED. Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino-Americana de Enfermagem, vol.18, nº4 (pp. tela 1- tela 9). Retirado em Março, 21 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421934022>.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.
- BRASIL. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. Ministério da Educação (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 18 de nov.
- BRASIL. Ministério da Educação (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da educação especial, v.4, nº1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL. Plano nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Viver sem Limites: Decreto nº 7,612 de 17 de Novembro de 2011. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Retirado em Abril 15, de <http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>.
- DINIZ, Débora. BARBOSA, L. SANTOS, W.R (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos, vol.6, n.11, (pp.65-72). Retirado em Abril 13, 2013 de http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo11.php?artigo=11.artigo_03.htm
- DINIZ, Débora (2012). O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense.

- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de (2004). O conceito de deficiência em discussão: Representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.10, nº 1, (PP. 43-58). Retirado em Junho 22, 2013 de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n01/v10n01a06.pdf>
- OMOTE, Sadao (2010). Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, nº3, (PP. 331-342). Retirado em Março 24, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300002&script=sci_arttext
- OMOTE, Sadao (1994). Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.1, nº 2, (PP. 65-77). Retirado em Abril, 13 de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf
- OMOTE, Sadao (1996). Perspectivas para conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.4, Retirado em Abril, 13 de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2012). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- POULIN, Jean-Robert (2010). Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In Rita Vieira de Figueiredo, Lindomar Wessler Boneti & Jean-Robert Poulin (Orgs.), *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar* (pp.17-50). Fortaleza: Edições UFC.
- SANT'ANA, Izabella Mendes (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, v.10, nº 2, (pp. 227-234). Retirado em Junho 02, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

BIO-GEO-GRAFIAS: Trajetórias de vida-formação e docência em escolas rurais

Mariana Martins de Meireles²³⁸, Jussara Fraga Portugal²³⁹

O presente trabalho entrelaça duas pesquisas que versam sobre histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que exercem a docência em escolas rurais, situadas no semiárido da Bahia/Brasil. Trata-se de pesquisas desenvolvidas no âmbito das ações do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). As investigações encontram-se fundamentadas nos princípios epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, ancoradas na perspectiva autobiográfica, com ênfase nas histórias de vida e na vertente da pesquisa narrativa. Este texto toma como centralidade as trajetórias de vida-formação de professores de Geografia de escolas rurais que através de suas bio-geo-grafias narram/escrevem as circunstâncias espaciais de suas experiências. As narrativas docentes, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas e a escrita de memoriais, ao destacar a complexidade das experiências espaço-temporais, sinalizam desafios e enfrentamentos (os dilemas e as tensões), bem como as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão no contexto rural, no contexto social e escolar da Bahia/Brasil. Em uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas, a pesquisa aponta ainda, que as trajetórias de vida-formação inscritas em experiências espaciais (simbólicas e concretas) são integrantes dos sujeitos e implicam na constituição da identidade docente dos professores de Geografia de escolas rurais, bem como na orientação e (re)elaboração de suas práticas docentes. Desse modo, os espaços da vida, da formação e da profissão são compreendidos nessas pesquisas como espaços simbólicos, concretos e experienciais constitutivos de suas identidades docentes.

Palavras-chave: Bio-geo-grafias; Professores de Geografia; Escolas rurais; Trabalho docente; Pesquisa narrativa.

Autobiografia: A primeira travessia

O texto toma como centralidade duas pesquisas (MEIRELES, 2013; PORTUGAL, 2010)²⁴⁰ que se entrelaçam e que versam sobre histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que desenvolvem a docência em escolas rurais situadas no Território de Identidade do Sisal²⁴¹, no semiárido da Bahia/Brasil. A pesquisa *“Macabéas às avessas: Trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais* (MEIRELES, 2013) contempla uma

²³⁸ Faculdade Educação – Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, PPGEduC/GRAFHO, marianabahiana@hotmail.com

²³⁹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, PPGEduC/GRAFHO/FAPESB, jfragaportugal@yahoo.com.br

²⁴⁰ As referidas pesquisas integram as ações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

²⁴¹ O Território de Identidade do Sisal é composto pelos municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candéal, Conceição do Coité, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha (a cidade polo), Teofilândia, Tucano e Valente e compreende uma área de 20.454 Km², o equivalente a 3,6% do território baiano. Segundo últimos dados do IBGE (2010), a sua população (582.331 hab.) corresponde a 4,15% do total da população baiana, sendo que 57,20% dessa população residem na zona rural.

discussão sobre os deslocamentos geográficos de professoras de Geografia do sertão baiano, que vivem na cidade e exercem a docência em escolas rurais. Através de recortes de suas bio-geo-grafias, essas professoras, significam as circunstâncias espaciais de suas experiências. Já a pesquisa “*Quem é da roça é formiga!*” – *Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais* (PORTUGAL, 2010), intenciona compreender as interfaces entre as experiências das histórias de vida advindas das vivências cotidianas no meio rural e as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas de educação básica situadas em territórios rurais.

Essas investigações inscrevem-se nos princípios epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, ancoradas na perspectiva autobiográfica, com ênfase nas histórias de vida, na vertente da pesquisa narrativa. As narrativas docentes, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas individuais, contam histórias de vida e de trajetórias de escolarização e formação, retratam desafios e enfrentamentos (os dilemas e as tensões), bem como as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão no contexto rural, social e escolar no âmbito Bahia/Brasil.

A entrevista narrativa, principal instrumento de recolha de dados das citadas investigações, é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguística e se constitui como um *corpus* fundante desses estudos. Nesse tipo de entrevista, o sujeito possui tempo necessário para responder as provocações, sem sofrer a interrupção do entrevistador, o qual deixa livre para expor sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida e profissão (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002) como um despontar de suas vozes.

A opção pela entrevista narrativa se justifica por se caracterizar como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas e por coadunar com o método autobiográfico. Neste contexto, “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade [...] de uma situação específica no tempo e no espaço” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 110). A nossa intenção foi apreender marcas das histórias de vida dos professores, enfatizando vivências em territórios rurais, suas trajetórias de escolarização, no âmbito da educação básica na escola rural, itinerâncias formativas no espaço acadêmico e também situações experienciadas no exercício da docência, consideradas nessas pesquisas como *experiências bio-geo-gráficas*.

Os dados recolhidos foram analisados a partir das proposições teórico-metodológicas que fundamentaram os trabalhos investigativos, em diálogo com alguns princípios da hermenêutica (RICOEUR, 1976) na perspectiva interpretativa-compreensiva das narrativas e das contribuições de Schütze (1987), no que concerne à análise das narrativas, a qual intencionou atribuir sentidos e significados às experiências narradas, que segundo a “lógica da razão narrativa”, nada mais é do que uma projeção de si, do sujeito que narra, e nesse sentido a palavra é sempre uma representação do passado para o presente, sendo possível construir interpretações dos fatos biográficos narrados pelo sujeito. Assim, a partir de uma *hermenêutica de si*, destacamos os modos como cada professor narra, compreende e atribui sentidos às situações experienciadas, revelando implicações no território da profissão.

Desse modo, em cada uma das pesquisas buscou-se apreender, mediante a análise das narrativas dos professores, o conhecimento prático pessoal narrado e elaborado a partir de uma “performatividade

biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012) contemplada por eles em um movimento de “reflexão do eu”, possibilitando que, ao narrem suas experiências pessoais, formativas e profissionais, cada um deles, interpretasse os fatos biográficos, (re)significando assim, os acontecimentos vividos. Nesse sentido, o ato de narrar constituiu-se, nas referidas pesquisas, como um “lugar onde existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 40), desvelando assim, experiências socioespaciais que apontam para uma *geobiografização* da vida e da profissão.

A vida e a profissão em espaços rurais: travessias docentes e *bio-geo-grafias*.

O homem escreve no espaço a figura temporal de sua experiência.

(Delory-Momberger, 2012, p. 37)

Esta seção do texto é composta por narrativas que demarcam a compreensão de professores sobre o rural como lugar da vida e território da profissão docente. Vale ressaltar, contudo, que se trata de experiências narradas por professoras de Geografia que vivem na cidade e trabalham em escolas rurais e por professores que vivem e exercem a docência em contextos rurais. Ao entrecruzar as narrativas, as pesquisas buscaram publicizar as *experiências biogeográficas* desses professores, delimitadas pelo modo de apreensão e interpretação do vivido, considerando a complexidade da dimensão espacial de suas experiências. Nesse sentido, ao destacarmos relações entre os professores e os seus espaços na análise e compreensão das narrativas, consideramos o espaço como um importante componente da experiência e como um elemento constitutivo-identitário do ser-professor de escolas rurais.

É importante ressaltar, também, que nas duas pesquisas entrecruzadas neste texto, há um eixo central de ligação que entrelaça as experiências docentes de professores de Geografia da roça e seus contextos de vida-formação que são experienciados a partir da articulação da tríade *pessoa-lugar-identidade*. A aproximação dos elementos constitutivos das identidades desses professores configurou-se como condição necessária para que os professores pudessem reconhecer-se e apropriar-se dos saberes de que são portadores, produzindo de certo modo, **bio** (*experiências de vida*) **geo** (*experiências espaciais*) **grafias** (*registro/escrita e publicização das experiências*), através do esforço de interpretação das suas trajetórias, inscritas no espaço, no tempo e nas experiências.

Para o primeiro grupo de professoras, ao saírem da cidade para trabalhar em escolas rurais, tais professoras vivenciam movimentos de deslocamentos geográficos e experienciais, uma travessia que ultrapassa a ideia de mudança de um lugar para o outro e revela o quanto esse evento significa em suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, à medida que atravessam os espaços, mobilizam memórias, saberes e crenças e realizam uma “biograficidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012), isto é, a capacidade de marcar e significar os espaços e perceber as marcas que também eles produzem. Já para o segundo grupo de professores, o entrelaçamento – ser, viver e produzir a vida e a profissão no espaço rural – possibilita a compreensão/apropriação das situações experienciadas nos seus percursos pessoais e profissionais, bem como nas experiências espaciais marcadas, sobretudo, pela circulação de sair da roça para cidade em busca de formação, cujas implicações demarcam a sua identidade de professor de Geografia da roça.

As *experiências biogeográficas* vivenciadas pelo primeiro grupo de professoras são narradas a partir do trajeto realizado por professoras que se deslocam das cidades a caminho das escolas situadas em contextos rurais se materializam nas interações humanas, constituindo os deslocamentos geográficos (cidade-roça-cidade) como um espaço-tempo produtor da profissão. Este movimento diário tem exercido influência na constituição da identidade individual (pessoal), coletiva (profissional) uma vez que novas experiências acabam sendo assimiladas pelas trocas culturais, marcadas pela partilha de diferentes costumes, valores, saberes e práticas que vão sendo tensionados com outras identidades, construídas ao longo das vivências/interações sociais, movidas pela tríade espacial cidade-deslocamento-roça.

Sobre esta questão, as professoras Marta e Maria de Lourdes fizeram algumas inferências, a saber, conforme os excertos das narrativas:

Esse momento no carro é um momento que a gente não tem na escola, que é de estar junto [...]. Há assuntos de toda natureza, os dilemas dos casamentos, os dilemas dos filhos, no carro surgem inúmeras conversas. A volta não é tão animada quanto à ida, [...]. Na volta, a conversa gira em torno da aula e dos alunos, do tipo: hoje a quinta série estava impossível, outro pergunta: porque a quinta série estava impossível? Outro professor diz: 'gente, hoje eu dei aula apulso, meu Deus do céu, o que foi isso? Se eu pudesse eu não entrava na sala'. Outro: 'Ave Maria quando eu tenho aula na sexta série eu fico para enlouquecer'.[...] Essas questões todas elas surgem no carro, pós-aula, e nesse partilhar o cotidiano da escola e da sala de aula, muitas coisas são solucionadas dentro do carro. Desse modo, não deixa de ser um momento de planejamento, porque a partir do momento que nos questionamos o porquê que a quinta série estava inquieta, por exemplo, precisamos pensar em alguma coisa para que na aula de amanhã eles possam mudar o comportamento. Então a gente já vai fazendo essa reflexão pensando, de alguma forma, em ações para o dia seguinte (Profa. Marta).

[...] No trajeto nós falamos dos problemas dos alunos, aquele aluno que quer alguma coisa, aquele aluno que não quer nada, que só quer atrapalhar. Com todos os professores juntos pensamos em trabalhar algo para melhorar a situação dos alunos, o aprendizado, aquele aluno que está tendo alguma dificuldade, então a gente fala muito disso no carro [...] Também falamos de outras coisas: de casamento, de namoro, de família, coisas de relacionamentos, a gente conversa no carro. [...] O momento do trajeto se torna prazeroso, esse momento no carro é relaxante, a gente conta piada, dá risada, fala da vida, se faz pessoa, se faz professora, é muito agradável, com isso a gente chega à escola com mais disposição para trabalhar (Profa. Maria de Lourdes).

Ao valorizarem os espaços-tempos experienciados durante os deslocamentos (cidade-roça-cidade), as professoras Marta e Maria de Lourdes vinculam estas experiências ao contexto da vida e da profissão, revelando que durante a travessia é possível refletir sobre questões pertinentes à docência e também sobre questões pessoais. As duas narrativas apontam os espaços-tempos dos deslocamentos como sendo férteis para partilhar/refletir sobre os alunos, as dificuldades e conquistas do trabalho, os dilemas, desafios e tensões da sala de aula, e “*nesse partilhar o cotidiano da escola e da sala de aula, muitas coisas são solucionadas dentro do carro*”, como narra a professora Marta e reitera a professora Maria de Lourdes: “*com todos os professores juntos pensamos em trabalhar algo para melhorar a situação dos alunos*”. Há, portanto, uma fluidez marcada pelo encontro com o outro, consigo mesmo e com a aprendizagem profissional, condição que reafirma a premissa de Nóvoa (1992) sobre a impossibilidade de separar o eu profissional do eu pessoal.

Sendo assim, os deslocamentos cidade-roça-cidade não se constituem apenas como uma travessia, uma via de chegada até a escola e retorno para casa, mas também como um espaço-tempo produtor da

profissão, ou seja, uma “ritualização” diária que fornece elementos para construção da identidade docente, com implicações diretas no território da profissão. As narrativas das duas professoras – Marta e Maria de Lourdes – conferem sentidos positivos aos trajetos realizados, configurando-se como um campo de possibilidades para socializar dilemas do cotidiano docente, refletir sobre suas práticas, suscitando assim, de maneira individual e coletiva, modos de enfrentamentos e busca de soluções para questões inerentes à docência, desvelando *bio-geo-grafias* docentes.

Nessa perspectiva, tais deslocamentos se constituem como espaços onde se pensa, questiona e produz a profissão, por isso são concebidos epistemologicamente nessa investigação (MEIRELES, 2013) como “entre-lugares” (BHABHA, 2010), ou seja, um terceiro espaço físico, simbólico e subjetivo, produtor e anunciador da profissão docente. É, portanto, no entre-lugar, onde o horizonte e as fronteiras estão mais além dos espaços físicos e simbólicos, que as professoras buscam imprimir sentidos possíveis para significar a vida e a profissão, “*porque na verdade, você não é só professora, você é uma pessoa, não é uma máquina, então no trajeto, no carro está tudo junto, por isso esse momento é um momento bom para falar da vida e também da profissão*” (Profa. Mirian). Nesse entremeio vida e profissão se entrelaçam, fazendo desse entre-lugar, mediatizado pelos deslocamentos geográficos, um lugar onde, também, se pensa e produz a profissão, onde se olha, fala e reflete sobre a vida. Portanto, devemos considerar que o professor é um sujeito multidimensional, tem uma história de vida, carrega consigo as marcas das suas histórias, memórias, experiências e trajetórias, como afirma Nias (1991, *apud* NÓVOA, 1995, p. 15) “O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.15), e complementa Nóvoa (1995, p. 17), “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A professora Kaína, neste excerto da sua narrativa, ratifica essas questões no que concerne aos deslocamentos, destacando que:

No trajeto é comum a gente conversar e elaborar projetos para a escola. [...] Então assim, o carro, o trajeto é um espaço onde fluem coisas fora do comum [...]. Além disso, a gente consegue ouvir muitas lamentações, parece que todo mundo ali dentro do carro sabe da vida de cada um. Como a gente não tem muito tempo para se reunir nos intervalos, a gente fala muito dentro do ônibus, que o aluno é isso, que a gente precisa fazer isso na sala de aula, se pudessem contar as reuniões pedagógicas dentro do ônibus seria perfeito, porque é onde a gente conversa mais. Eu acho muito produtivo, sem dúvidas é bem produtivo, porque a gente conversa, o professor fala. No carro, procuramos buscar soluções para diversas situações dentro e fora da profissão. No carro, nós não deixamos de pensar na vida, na escola, nas coisas. [...] É assim, dentro do carro, a gente está produzindo também, [...]muitos projetos que nós fizemos e que deu certo saíram dali do carro, de dentro do carro, então assim, nesse trajeto flue coisas fora do comum. A gente comenta também, que esse dia de aula foi maravilhoso, ou que hoje eu não estou bem porque tem um problema na minha casa. [...] o básico do dia a dia, nós sabemos de cada um, a vida acaba circulando ali, a base de tudo sai de dentro do carro, têm dias que a gente está tão bem que a gente nem vê o tempo passar [...] (Profa. Kaína).

O ato de narrar experiências e situações vivenciadas no trajeto permite a professora Kaína não apenas elencar fatos ocorridos durante o percurso, mas, sobretudo, validar a ‘importância pedagógica’ que esse deslocamento confere à profissão. Ao possibilitar a organização de projetos para a escola, a socialização de ideias dos professores, a escuta de suas propostas nesse espaço-tempo de travessia, as professoras pensam a profissão de modo particular e coletivo, (re)criando maneiras próprias de conceber a profissão.

Os diálogos são tão profícuos que a professora Kaína considera que durante esses percursos ocorrem reuniões pedagógicas bem mais proveitosas das que as que ocorrem no espaço da escola. Desse modo, o movimento de aproximação dentro do carro e o tempo que poderia ser desperdiçado, constituem-se como espaços que fomentam a discussão e o encontro dos professores, que ao partilharem questões de sua existência, buscam soluções para situações vinculadas à profissão e à vida pessoal.

Outras implicações do trajeto no território da profissão são narradas pela professora Marta.

[...] como na escola a gente tinha poucos momentos coletivamente, então, aproveitamos o trajeto para discutir algumas questões como, por exemplo: o processo pedagógico da escola, porque todos nós somos professoras da cidade que vão à escola da roça. Então é isso, na escola temos poucos momentos juntos, só no carro é possível reunir todos. Nessa trajetória, a gente ouve histórias, sobretudo, as questões que envolvem mesmo os alunos, a gente discute muito no carro, sem falar do próprio trajeto, que faz também com que eu me identifique com a comunidade. Eu consigo vê como eles se reúnem, a alegria no rosto na hora que estão raspando a mandioca, fazendo farinha ou outras atividades rurais. [...] a gente vai conhecendo um pouco também da comunidade durante esse trajeto, vendo a paisagem, dar para vê até se o aluno não foi à escola, se ele está na roça. Então, no trajeto eu tento também compreender a comunidade, apreender também que trajeto meu aluno faz para chegar até a escola, às dificuldades que ele passa, para tentar entender, de alguma forma, esse aluno. Assim, eu consigo apreender a comunidade onde vivem os alunos e aproximo o meu fazer pedagógico à realidade deles. É tão produtivo em sala [...] eu posso tratar mais na aula sobre aquele espaço, e os alunos também trazem o rural, a roça, o plantio, a colheita para sala de aula, [...] eu tento de certa forma fazer com que esse trajeto seja favorável para minha prática, para me aproximar do rural, dos alunos (Profa. Marta).

Em sua narrativa, a professora Marta evidencia o quanto o espaço-tempo do trajeto tem implicado na sua constituição de professora rural, bem como tem possibilitado a discussão de questões de natureza pessoal e pedagógicas com o grupo de professores, colegas de trabalho. Nesse sentido, o trajeto se configura como parte integrante da rotina coletiva dos professores, mas também como uma apreensão individual e de valoração pessoal, que passa subjetivamente pelo modo como cada professora experiência o trajeto, a travessia. Tomando “posições avaliativas” (SCHÜTZE, 1987) significativas, Marta testemunha sua vivência no trajeto de modo bastante singular, faz desse percurso um espaço-tempo de aprendizagens sobre a docência. Assim, essa professora aproveita o trajeto para apreender os elementos do contexto rural impressos no cotidiano da vida, através dos deslocamentos diários. Nessa perspectiva, as “geografias” apreendidas pela professora Marta nessas travessias mobilizam, por meio da interação com os alunos e com o espaço, formas para aproximar o ensino de Geografia ao contexto rural onde se inserem suas práticas.

No que se referem às *bio-geo-grafias* vivenciadas pelos professores que nasceram, cresceram, vivem e trabalham em contextos rurais, a permanência no espaço rural tem possibilitado reforçar a concepção do rural como um “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2004, p. 137), ou seja, lugar do acontecer da vida. Essa implicação entre o ser e viver está evidente na história narrada pela professora Maristela, que destaca o pertencimento com o lugar como algo mobilizador de sua docência em escolas rurais. Vejamos:

[...] ser da roça, ser do campo para mim, hoje, é uma questão de respeito e de orgulho, orgulho de pertencer ao campo, de morar e trabalhar no campo, trabalhar com crianças e jovens do campo, da roça, principalmente

levando em consideração o contexto de vida deles em sala de aula, porque se eu trabalho com jovens que vivem no campo, o contexto da sala de aula deve ser voltado para essa realidade (Profa. Maristela).

Ao conceber o rural como o espaço da vida e da profissão, a professora Maristela reafirma a sua identidade cultural, social e profissional, com ressonâncias no fazer pedagógico, ao ensinar os conteúdos curriculares da Geografia, considerando as especificidades, particularidades e singularidades dos estudantes e suas histórias de vida. Nesse sentido, a dimensão espacial da experiência, narrada pela professora Maristela, tem apontando que a identidade do sujeito, em primeira instância, é construída a partir da indicação e localização simbólica do seu lugar de origem, no qual o sujeito constrói uma rede de significados; lugar das vivências, da afetividade, de pertencimento. Assim, ao se identificar e viver com/o lugar, o sujeito constrói um sentimento de pertencimento que é construído com a familiaridade e a afetividade que tem com o lugar, que, segundo Cavalcanti (2008), é “[...] o habitual da vida cotidiana”.

Nesse sentido, validamos a concepção de que a primeira experiência do sujeito é com o espaço, de certo modo, é da experiência com o espaço (lugar) que deriva todas as outras. Assim, o lugar é idealizado como um espaço da experiência, de aprendizagens, de relações e, também, de construção de conhecimentos e saberes geográficos, pois, “[...] agrega a dimensão material e simbólica do vivido, do percebido e da memória. É onde o indivíduo, mesmo em contato com outras escalas constrói sua trajetória cotidianamente” (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010, p. 60).

Esta percepção de lugar enquanto “mundo-vivido”, carrega em si algumas marcas de significações, subjetividades e cotidianidade. Essas marcas estão presentes nas narrativas dos professores Wagner e Maristela, as quais evidenciam o sentimento de pertencimento atribuindo sentido e significados a seus lugares.

Eu sou o professor Wagner Souza de Oliveira, tenho 28 anos, moro no distrito de Tanque Grande, situado a 12 km de distância da cidade de Serrinha. Meus pais eram agricultores e eu não queria ter este destino horrível. Detestava a ideia de trabalhar na roça, capinando, plantando e colhendo. Eu só pensava em viver numa cidade. Eu odiava, odiava, odiava mesmo viver no campo, na zona rural. [...] Na Universidade, com o passar dos tempos, essa percepção/concepção de rural foi mudando. Aprendi sobre ‘topofilia’, então fui percebendo que eu sentia esse sentimento pelo espaço rural, embora negasse (Prof. Wagner).

Embora pertencesse ao espaço rural, desde o seu nascimento, o professor Wagner não o concebia como um lugar até o seu ingresso na universidade, no curso de formação profissional docente. Esse professor sinaliza, neste excerto da sua narrativa, as contribuições das situações formativas experienciadas no curso de formação inicial docente, no âmbito da Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI. As discussões e as aprendizagens no espaço acadêmico foram determinantes para que o professor Wagner reavaliasse as suas concepções sobre o rural e construísse outros modos de perceber o rural para além da dimensão econômica, com características eminentemente agrícolas. Assim, ao conceber o lugar com outro olhar, o professor Wagner estabelece relações de pertença: onde, neste caso, pertencer significa se reconhecer como sujeito integrante de um lugar, de uma comunidade rural.

Essa relação identidade-lugar-afetividade/familiaridade toma forma de um processo em movimento, que se constitui ao longo do tempo tendo como principal elemento, o sentido de pertencimento do indivíduo com o seu espaço de vivência. Esse sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lugar das práticas, das ações individuais e coletivas, onde se tem o enraizamento de uma complexa

trama de sociabilidade é que dá a esse espaço o caráter de território e que ressoará no entrelaçamento da identidade pessoal e profissional, pois segundo Nóvoa (1992, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

A compreensão do lugar enquanto *locus* permeado de significação e sentidos, lugar como “experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, como conexão com a vida diária” (ESCOBAR, 2005, p. 134), é evidenciada pela professora Maristela, neste excerto da sua narrativa:

Ter minhas origens no campo e neste espaço atuar como educadora é o que dá significado aos meus sentimentos de identificação que tenho para com esta fração do espaço geográfico. Cada pessoa se identifica com um lugar se este tiver relação com sua história de vida. O meio rural é o meu lugar [...]. Foi no espaço rural que vivi parte de minhas experiências educacionais e onde vivo experiências profissionais, pois, sou educadora há doze anos e sempre lecionei em escolas do meio rural (Profa. Maristela).

Estas inferências da professora Maristela coadunam com a proposição de Castrogiovanni (2000, p. 15), ao asseverar que “a ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação” que cada um concebe ao lugar de vivência. Assim, ao narrar sobre o seu lugar de vida pessoal e profissional, a professora Maristela corrobora, também, com a posição de Carlos (1996) quando afirma que “ao demarcar o lugar, [...] para a vida, o homem se identifica com o espaço porque seus traços, suas marcas o transformam. Na convivência com o lugar, e nele se produz a identidade” (p. 81), reafirmando que “cada lugar vai ter as marcas que lhe permitem construir a sua identidade” (CALLAI, 2000, p. 107).

Ao conceber a zona rural (a roça) como o seu lugar de vida pessoal e profissional, afirmando que as pessoas se identificam com os seus lugares se estes mantiverem uma relação com a sua história de vida, formação e profissão, a professora Maristela atribui sentidos, significados e representações, ao seu espaço, assegurando, desse modo, que o lugar é produzido no cotidiano, “na relação de trabalho, de afetividade, de rejeição, de circulação, de produção de ideias etc. [...] da experiência que os homens possuem com os lugares” (NOGUEIRA, 2004, p. 218). Nesse sentido, a categoria lugar significa mais que uma referência geográfica de localização, o “lugar é o centro de significados construídos pelas experiências” (TUAN, 1983, p. 43) de quem vive o lugar, compreende e respeita suas singularidades, culminando no fortalecimento dos laços de pertencimento e a afirmação de suas identidades culturais, conforme as reflexões da professora Maristela, no excerto da sua narrativa a seguir.

O significado de ser do espaço rural está intrinsecamente relacionado ao modo de vida, aos valores e a cultura de cada sujeito. O ser do espaço rural está ligado ao sentimento de pertencimento que se concretiza a partir das vivências construídas ao longo do período em que se vive ou se viveu neste meio. Um lugar só tem sentido para uma pessoa se este de alguma forma tem relevância em sua vida, tenha sentido para as experiências vividas. E, são a partir destas vivências que o sujeito personaliza sua identidade de sujeito do campo. As vivências por mim experienciadas no meio rural é o que dão sentido a minha identidade de pertencimento a este lugar (Profa. Maristela).

É possível identificar, na narrativa da professora Maristela, três questões relevantes: (1) a identidade rural é construída no cotidiano, ou seja, pertencer a um determinado lugar significa vivenciá-lo, fazer parte do seu contexto, produzir um repertório de modos e saberes interagindo com os outros membros da comunidade; (2) a marca do sentimento de pertencimento, que, nesse caso, pertencer significa ser de um determinado

lugar, ser do espaço rural, a partir das relações cotidianas que são construídas tendo como base a intensa relação entre ser e sentir-se da roça e (3) reforça a crença sobre a construção da relação de afetividade que o sujeito estabelece com/no lugar, o que Tuan (1983) chama de “laços topofílicos”. O lugar dotado de significação, de sentimento e representação, traz em si uma forte carga identitária e ligação com o lugar. Nessa perspectiva, os lugares demarcados nas narrativas não compreendem apenas pontos de localização, de referência, indicação, impressão ou configuração geográfica, mas, retratam os lugares como espaços biográficos, onde as memórias são evocadas e, sobretudo, onde as *bio-geo-grafias* acontecem, uma vez que “toda *biografia* se inscreve numa *escritura* do espaço, numa geografia” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 69) e assim, “A narrativa transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 39).

Desse modo, os professores, através de suas *bio-geo-grafias*, narraram as circunstâncias espaciais de suas experiências, a partir da apreensão do lugar e das experiências vivenciadas pelas professoras urbanas em escolas rurais em seus deslocamentos/travessias geográficos (cidade-roça-cidade) e pelos professores que vivem e trabalham nesses territórios. Em ambos os contextos, a relação com o espaço (lugar) se materializa a partir de uma espécie de dialética espaço-corporal, enfatizando que, onde “homens habitam os espaço e os espaços os habita; eles constroem o espaço e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido a suas ações” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 70), num movimento de apreensão e interpretação das experiências vividas a partir do lugar onde os professores biografam as suas histórias.

Travessias Finais

As narrativas dos professores de Geografia de escolas rurais do semiárido baiano nos contam histórias, trajetórias, vivências; descreve lugares; narram repertórios de aprendizagens, saberes e práticas; evocam reminiscências, reafirmando que “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110). Enfim, “as narrativas expressam os tempos e espaços da busca e de nós como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas” (SOUZA, 2006, p. 117).

As narrativas das professoras que realizam travessias cidade-roça-cidade revelam os sentidos que cada professora atribui aos deslocamentos geográficos entre a casa e a escola e da roça para cidade. As professoras demonstram como o trajeto se constitui como um espaço-tempo favorável para pensar a profissão e projetar a vida. Assim, nesse movimento migratório de travessia, reconstróem a si mesmas como pessoas e professoras, reelaboram suas práticas e projetos profissionais mediante táticas singulares, suscitadas, sobretudo, em seus trajetos cotidianos. As narrativas revelam o significado que cada professora atribui às experiências com o seu lugar de vivência e como este está diretamente articulado ao modo como as mesmas experienciam esta fração do espaço geográfico, demarcando o seu modo de ser e situar-se no mundo.

Em uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas, as pesquisas apontam ainda, que as trajetórias de vida-formação inscritas em experiências espaciais (simbólicas e concretas) são integrantes dos sujeitos e implicam na constituição da identidade docente dos professores de Geografia de escolas rurais, bem como na orientação e (re)elaboração de suas práticas docentes. Desse modo, os espaços da

vida, da formação e da profissão são compreendidos, nessas pesquisas, como espaços simbólicos, concretos e experienciais e são constitutivos da identidade docente, de *bio-geo-grafias*.

Foi possível perceber, ainda, que tais interações acontecem num espaço-tempo/mundo de vivências, onde os professores e os alunos partilham suas certezas e incertezas nos processos de ensinar e aprender em contextos rurais. Nesse sentido, o trabalho dos professores é ancorado nesse mundo vivencial donde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de conceber e ensinar Geografia em escolas rurais. Os trabalhos evidenciaram, também, que as práticas e as experiências se constituíram como um espaço-tempo de formação, metamorfoseando as identidades das professoras-macabéas e suas próprias relações com o trabalho docente, ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão.

Para os professores implicados nessas pesquisas, o sentido de rural, da roça, transcende a concepção de espaço agrícola, agrário, e agrega a percepção de lugar da vida, concebido e vivido a partir das situações experienciadas cotidianamente e que fortalecem o sentimento de pertencimento, aguçam o sentimento de afetividade, demarcam singularidades e pluralidades e reafirmam identidades e diferenças. Desse modo, com as suas histórias singulares e experiências plurais do/com/no cotidiano, a partir das relações estabelecidas, os professores integrantes das pesquisas dão sentido aos lugares, imprimem identidades e narram *bio-geo-grafias*.

Referências

- Bhabha, H. K (2010). O local da cultura. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG.
- Bomtempo, Denise Cristina & Sposito, Eliseu Savério (2010). Lugar, sonhos e migração: uma leitura dos movimentos migratórios entre Japão e Brasil. In Eliseu Savério Sposito; Denise Cristina Bomtempo & Adriano Amaro Sousa (Eds.). Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades (pp. 59-84). São Paulo: Expressão Popular.
- Callai, Helena. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In Antonio Carlos Castrogiovanni (Ed.). Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano (pp. 85-136). Porto Alegre: Mediação.
- Carlos, Ana. Fani A (1996). O lugar no/do mundo. São Paulo. Hucitec.
- Castrogiovanni, A. C. (2000) Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In Antonio Carlos Castrogiovanni (Ed.). Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano (pp. 13-83). Porto Alegre: Mediação.
- Cavalcanti, Lana de Souza (2008). A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus.
- Delory-Momberger, Christine (2012). A condição biográfica: Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN.
- Escobar, Arturo (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In Edgardo Lander. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. (pp. 133-168). Buenos Aires: CLACSO.

- Fernandes, Bernardo Mançano (2004). Diretrizes de uma caminhada. In Miguel G. Arroyo; Roseli Salet Caldart & Mônica Castagna Molina (Eds.). Por uma educação do campo (pp.133-145). Petrópolis: Vozes.
- Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2002). Entrevista narrativa. In Martin W. Bauer & George Gaskell. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático (pp. 90-113). Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes.
- Meireles, Mariana Martins de (2013). Macabéas às avessas: Trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.
- Nogueira, Amélia Regina Batista (2004). Uma Interpretação Fenomenológica na Geografia. In Aldo Aloísio Dantas da Silva & Alex Galeno (Eds.). Geografia: Ciência do Complexus: Ensaio Transdisciplinares (pp. 209-236). Porto Alegre: Sulina.
- Nóvoa, António (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Ed.). Vidas de professores (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professor e profissão docente. In António Nóvoa (Ed.). Os professores e sua formação (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Portugal, Jussara Fraga (2010). “Quem é da roça é formiga!”–Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.
- Ricoeur, Paul (1976). Teoria da interpretação: O discurso e o excesso de significação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.
- Schütze, Fritz (1987). Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica. In Schütze, Fritz. Die technik des narrativen Interviews in interaktionsfeldstudien. Unpublished manuscript (pp. 145-186). Tradução Denilson Luis Werle. University of Bielefeld.
- Tuan, Yi-Fu (1983). Espaço e lugar: A perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel.

Políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade

Maria do Carmo Gonçalo Santos ²⁴², Maria Eliete Santiago ²⁴³

Introdução:

A política curricular nacional voltada para as diferenças ultrapassa a preocupação com a garantia do acesso e da permanência no processo de escolarização, focando o olhar para a qualidade do trabalho da escola, inclusive para a inclusão dos/as estudantes. Como um processo integral, em busca da superação das diversas formas de exclusão (GENTILI, 2009).

Frente à importância do trabalho com a diferença no processo de formação e de atuação dos/as professores/as, sobretudo, da educação básica, inquietamo-nos em saber acerca do lugar que ocupa e como é abordada a temática da diferença no currículo da educação básica e da formação de professores/as. Para tanto, trataremos neste artigo das políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade.

Diferença é abordada como relação de poder construída entre os sujeitos (CANDAU, 2011; MOREIRA, 2009) que sinaliza para as dimensões de gênero e de sexualidade, enquanto gênero, como uma categoria teórica e política, originária dos movimentos feministas da década de 1960, enquanto construção social e cultural (SCOTT, 1990), que pode ser compreendida na interface com sexo, situado a partir de construções de gênero, de sexo e de sexualidade (LOURO, 2008).

Pressupomos que gênero e sexualidade são categorias menos evidenciadas no interior das políticas curriculares relativas à diferença. Elas fazem parte do “currículo fracassado”, ou seja, daqueles conhecimentos e saberes que perderam espaço para outros, considerados mais importantes, mais visíveis (SILVA, 2008). O “currículo fracassado” é o currículo não evidenciado pelas instituições, apesar da sua existência no cotidiano escolar.

Por outro lado, as evidências do real nos desafiam a repensar acerca dos modelos binários, de homem/mulher, masculino/feminino que constituem outras formas e expressões de construção da subjetividade. Os novos arranjos familiares, que ultrapassam o modelo da família nucleada; o movimento LGBT’s, com manifestações de luta pelo fim do preconceito e pela garantia dos seus direitos; a construção do movimento e teoria *queer* enquanto política pós-identitária que, inclusive, busca subverter as polarizações binárias entre homossexualidade e heterossexualidade (LOURO, 2008; REIS, 2012; SILVA, 2007); as conquistas de muitas mulheres nos espaços públicos, pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho, são algumas evidências do real que indicam que a escola não consegue se manter isolada desta realidade e que desafia o currículo monocultural (RESENDE, 1998).

²⁴² Doutoranda em educação pela UFPE- Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica/ Bolsista CAPES. carmo1974@yahoo.com.br.

²⁴³ Professora titular do Centro de Educação da UFPE- Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco. Mesantiago@uol.com.br

A pesquisa possibilita uma aproximação do real, que lança luzes para novos caminhos de análise e compreensão, não representando a verdade sobre este real. Conforme Melucci (2005) a pesquisa social tem sofrido mudanças epistemológicas, metodológicas e técnicas, nas últimas três décadas, são mudanças que redefinem o campo de pesquisa social, uma vez que os parâmetros quantitativos não conseguem sozinhos dar conta da complexidade da realidade social e nos indicam a dimensão qualitativa, eleita neste trabalho.

O nosso interesse pelas políticas curriculares relativas à diferença busca o conteúdo subjacente no texto das leis, sua contextualização e sentidos sociais, por isso, elegemos a pesquisa documental, por ser uma técnica importante para lidar com os dados qualitativos, uma vez que possibilita identificar e desvelar evidências acerca do objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A partir da análise documental, do texto “bruto” classificamos os documentos agrupando-os nas categorias “diversidade/diferença” e “dimensão”, com o intuito de identificar as concepções de diferença/diversidade; bem como, suas dimensões. Desse modo, construímos um mapeamento temático que nos possibilitou realizar a análise de conteúdo das mensagens dos documentos, não evidenciadas explicitamente (BARDIN, 1977).

A partir do Marco Constitucional de 1988 selecionamos os documentos legais da esfera federal relativos ao currículo da educação básica e da formação de professores/as: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Res. CNE/CP nº 1/2010), Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol.10.1 e 10.2 (BRASIL, 1997); e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Res. CNE/CP nº 1/2006). A presença/ausência, ênfase/omissão e sentidos atribuídos à categoria da diferença, com foco para as questões de gênero e de sexualidade nestes documentos, tem relação com as intencionalidades, limites e possibilidades relativas ao trato com estas questões no currículo. Uma vez que “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (SILVA, 2008, p.8), ele produz sentidos de vidas, negando, afirmando, resignificando subjetividades.

Na primeira parte deste artigo tecemos discussão acerca do conceito da diferença, situando-a como fundamento para tratarmos das questões de gêneros e de sexualidades. Em seguida, trazemos a base legal para as políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, analisando a presença de gênero e de sexualidade nos textos curriculares.

Identificamos a presença de uma política curricular voltada para as diferenças, assim como, relativa às dimensões de gênero e de sexualidade.

Diferença: fios que tecem as questões de gênero e de sexualidade

A diferença na perspectiva política, enquanto assunção cultural é evidenciada na contemporaneidade, a partir do século XX, com a constituição e reivindicações dos grupos sociais discriminados em busca da conquista dos seus direitos. É marca da contemporaneidade, na qual a sociedade apresenta insatisfação frente às promessas da modernidade, os discursos de igualdade, liberdade e progresso, apoiados em uma concepção de razão, de ciência e de homem que, promoveram muito mais a violência, a desigualdade do que a sua libertação. Para Rouanet (1993) o projeto iluminista de civilização gerou um “mal-estar na modernidade”, ou seja, uma rejeição aos ideais de racionalismo (exacerbação da razão), de individualismo

(ruptura com o coletivo), de universalismo (quebra do particularismo). A negação da dimensão subjetiva dos sujeitos, das suas origens e realidades culturais realizada pela modernidade demanda hoje a valorização destas dimensões; desse modo, a diferença é uma categoria que insurge contra o universalismo, a padronização, a homogeneização das pessoas e das culturas.

Para Candau (2011) os discursos pedagógicos sobre a diferença no Brasil são situados a partir do início do século XX, com a *psicologia*, que enfatizava as características do indivíduo; também a partir da sociologia da educação, na década de 1960, que enfatizava as dificuldades socioeconômicas. Para esta autora (IBID.) estes discursos buscam homogeneizar os indivíduos em busca de resultados iguais. A partir das contribuições de Paulo Freire a diferença assume uma perspectiva hoje chamada de intercultural, devido à inserção da cultura e do diálogo no trato às diferenças.

A diferença tem fios distintos que tecem as relações e as compreensões acerca destas relações, situamos a diferença a partir das abordagens crítica e pós-crítica que focalizam sua dimensão política (MOREIRA, 1999), seu movimento de construção-desconstrução-construção, de hibridização (CANDAU, 2011) e enquanto relação social (SILVA, 2000). Desse modo, a diferença problematiza a desigualdade, põem em questão os padrões hegemônicos construídos socialmente e naturalizados pelos sujeitos; além disso, reage contra a tolerância, mais próxima do conceito de diversidade (IBID.).

A diferença assim situada contrapõe-se à lógica monocultural, que tem raízes nos processos de colonização engendrados pela Europa, tomada ainda hoje como referência, medida para todas as coisas consideradas boas. Esta lógica opõe sujeitos (homens e mulheres), conhecimentos (científico e senso comum), dimensões da realidade (objetiva e subjetiva) em condições assimétricas de poder (LOPES, 2008). Na contramão desta lógica, situamos neste trabalho a diferença, filiando-nos aqueles/as que a consideram como a presença de diversas culturas, religiões, expressões de gêneros e de sexualidades, etnias circulando em um mesmo lugar e os perpassando. Entretanto, esta perspectiva ultrapassa a identificação da diversidade, problematizando-a e destacando o conceito da diferença, que remete à relação de poder, à desigualdade sociocultural, à polarização das relações de gênero e de sexualidade, à hierarquização das culturas e etnias.

A diversidade opera sutilmente através do discurso da aceitação, da tolerância, do respeito à diversidade, colocando-a numa posição “marginal”, afastada do centro de referência, do considerado correto. O conceito da diferença implica relação, declara a vantagem/desvantagem, provoca a reflexão e a tomada de decisão. Desse modo, o multiculturalismo põe em questão as relações de adaptação, segregação e trocas culturais, a partir das abordagens.

Para Candau (2011) o multiculturalismo tem desdobramentos que implicam em concepções e propostas distintas, situadas em três abordagens: A abordagem *assimilacionista*, considera a sociedade multicultural, orientada por padrões hegemônicos; a abordagem *diferencialista*, propõe o fortalecimento das identidades através da demarcação de espaços e formação de grupos culturais isolados; a abordagem *intercultural*, defende a interrelação entre culturas, saberes e conhecimentos.

A abordagem intercultural, a nosso ver, é a que mais avança no sentido de fortalecimento das identidades na luta por uma política da igualdade, ela possibilita o trânsito entre as culturas, numa perspectiva de troca, de partilha, de crítica, sem que isto represente assimilação ou supervalorização de uma cultura em

detrimento da outra; além disso, rompe com o caráter essencialista da abordagem diferencialista, revelando que as culturas são fraturadas, híbridas e dinâmicas.

As fronteiras culturais, enquanto demarcação de territórios, culturas e de identidades são ultrapassadas, fraturadas e permeadas; por isso, não basta apenas identificar a pluralidade, o multiculturalismo. Discutir as diferenças requer atravessar os limiares das categorias, dos territórios, propondo a relação. Isto é, exercitar a interculturalidade. Em Garcia Canclini podemos apoiar a discussão das relações multiculturais e interculturais, este autor define que “[...] multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (2009, p.7).

Este trabalho inscreve-se na segunda perspectiva por ela identificar a produção social das diferenças, problematizar a presença das desigualdades nas relações, e sugerir a troca, o conflito cultural. A interculturalidade demanda esforço, o interesse político e o trato pedagógico que promove a troca, o conflito, as aprendizagens.

No contexto escolar situamos a possibilidade do currículo desencadear práticas interculturais, uma vez que ele expressa a intencionalidade da instituição e dos sujeitos, produz relações e promove culturas. As políticas curriculares nem sempre atuam nesta perspectiva, limitando a autonomia dos/as professores/as e das escolas no que se refere ao currículo, conforme apresentam Gatti; Barreto; André (2011); além da contribuição de Leite (2006) que anuncia a importância das escolas assumirem uma condição “curricularmente inteligente”, diante de tantas obrigações e cobranças atribuídas, sobretudo, aos/às professoras.

O currículo e as políticas curriculares enquanto espaços de tensões e de relações de poder expressam conflitos culturais, por isso, políticas curriculares que enfatizam o currículo nacional sem garantir o espaço das culturas, saberes e conhecimentos locais, contribuem para a desigualdade social. Em nome de uma política de universalização da educação são garantidos os direitos ao acesso à escola, e ao mesmo tempo, fragilizada a permanência das crianças e jovens, quando sua cultura é negada pela proposta monocultural da instituição escolar (CANDAU, 2011).

A partir de um diálogo possível entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, com suas respectivas ênfases na determinação econômica e no poder da linguagem, buscamos suas contribuições. Nas teorias críticas, vemos que as diferenças guardam relação com as estruturas sociais, com a hierarquia presente nas instituições, com a força da ideologia. Nas teorias pós-críticas as diferenças também são construídas a partir de relações discursivas, nas sutilezas e miudezas do poder, nas significações atribuídas à realidade. Desse modo,

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2007, p.147).

Na relação entre teoria crítica e pós-crítica do currículo vemos que há um deslocamento das maneiras de conceber e tratar as diferenças, que não representa incoerência, contradição. Ao tratarmos das questões de gênero e de sexualidades, problematizamos as posições binárias que opõem o masculino ao feminino, o

heterossexual ao homossexual, o homem à mulher, geralmente, hierarquizando suas posições (PARAÍSO, 2012; MEYER, 2012).

A produção das diferenças ocorre através das linguagens, representações e estruturas sociais que atribuem aos sujeitos identidades, espaços e papéis sociais. Louro (2008) define a produção das diferenças como:

Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma seqüência de muitos modos já consagrada, a seqüência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dato' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dato' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista (p.15)

A definição *apriorística* das diferenças de gêneros e de sexualidades produzem identidades fixas, imutáveis e geram formas de desigualdades e de violências, sendo esta definição já uma forma de desigualdade e de violência.

Neste sentido, as políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade podem contribuir para desestabilizar os essencialismos de gêneros e de sexualidades presentes nas práticas pedagógicas e docentes, reverberando em outras dimensões das diferenças.

As políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica: a presença de gênero e de sexualidade no currículo

As políticas curriculares, enquanto norteadoras da formação e prática de professores/as podem ser desencadeadoras de debates e discussões acerca da diferença, apesar da diferença nem sempre ser tratada com importância pelos/as educadores/as na elaboração e vivência do currículo.

Elegemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Vol. 10.1 e 10.2), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Os documentos foram eleitos a partir do marco legal da Constituição Federal de 1988, devido a sua abrangência e por tratar das dimensões do preconceito, no inciso IV, do artigo 3º: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Na Lei 9.394/96, que define Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, no artigo 3º, IV traz o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” como um princípio para o ensino. Ao considerarmos o percurso de discussões e embates presentes no processo de elaboração até a promulgação desta Lei, este inciso afina-se com a perspectiva de liberdade enquanto direito privado, de base liberal, uma vez que não situa os limites das diferenças que dificultam o alcance de tal liberdade. Além disso, o princípio da liberdade neste inciso está relacionado ao da tolerância.

Considerando que a tolerância tem sido bastante questionada nas discussões acerca do currículo e do multiculturalismo, uma vez que remete à diversidade, à pluralidade cultural, à convivência supostamente harmônica das culturas, este se torna um conceito “inofensivo” no que se refere às desigualdades. Desse modo, “A posição pluralista de tolerância à diversidade- mais liberal- em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença (BURBULES, 2006, p.162).

Conforme define o artigo 26 da Lei 9.394/96: “ Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Uma base diversificada que atribui às instituições o interesse de incluir temáticas de acordo com suas características, enquanto complemento, deixa muito distante a possibilidade de alguma escola tratar das questões de gênero e de sexualidade no currículo.

Para Vianna e Unbehaum (2006) a educação não é campo privilegiado das lutas das mulheres e da igualdade de gênero, mas é possível perceber que há políticas públicas que integram gênero e educação. Este avanço está presente na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Estas Diretrizes têm os objetivos de sistematizar os princípios e as diretrizes gerais para a educação, estimular a visão crítica e propositiva para o projeto político-pedagógico e orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, conforme define o seu artigo 2º.

O capítulo II das DCN que trata da base comum nacional e da parte diversificada, em consonância com a Lei 9.394/96 inclui o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, integrando a base comum nacional. Na parte diversificada, o artigo 16 determina a Leis específicas, complementares à LDB, a inclusão de componentes não disciplinares, através de temáticas relativas ao trânsito, meio ambiente, aos idosos. Portanto, há contribuições ao trabalho com as diferenças.

O artigo 43, que trata do projeto político pedagógico e do regimento escolar faz menção a gênero. O parágrafo 3º deste artigo define:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Ressaltamos a importância deste documento no âmbito geral das políticas curriculares e no seu reatamento no currículo da educação básica. As questões de gênero, dentre outras, são tratadas como componentes das ações educativas, da organização e gestão curricular, que por sua vez integram o projeto político-pedagógico. Este texto indica que as questões de gênero devem ser tratadas em toda a dinâmica da escola, no processo de elaboração e vivência do currículo. Entretanto, as “prioridades institucionais” aparecem no texto, flexibilizando o trabalho com estas temáticas.

Outro documento que elegemos pela sua importância no currículo são os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente, o volume 10, que trata da Pluralidade Cultural (vol. 10.1) e da Orientação Sexual (vol.10.2), referente ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano).

Os PCN são documentos norteadores do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio e também contribuem para nortear a formação docente. Enquanto referência para o currículo os PCN não são obrigatórios e estão divididos em dois blocos para o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) e de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano); além dos PCN para o Ensino Médio.

Na introdução do volume referente à pluralidade cultural, identificamos a perspectiva da diversidade, enquanto processos coletivos, definidores de grupos sociais e de nações:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, PCN, 1997, p.19).

Esta definição distancia-se da pluralidade enquanto convivência de grupos sociais diversos, em âmbito local e nacional; necessitando ser ampliada. Garcia Canclini (2009) ajuda a compreender que a multiculturalidade ultrapassa os limites territoriais, uma vez que no interior dos próprios grupos há diferenças de culturas.

A intenção de investigar o lugar que ocupa e como são abordadas, nas políticas curriculares, as diferenças de gênero e de sexualidade, muito mais do que evidenciar sua presença ou interdição, apóia-se na compreensão de que ao destacarmos a ausência destas temáticas nos PCN podemos reforçar os discursos que as interditam (FOUCAULT, 2012). Localizamos na justificativa sobre a pluralidade cultural a menção a gênero, relativa às práticas de discriminação, quando diz:

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças freqüentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (BRASIL, PCN, 1997, p.22).

O texto situa as questões de gênero, a partir das desigualdades em relação às mulheres e as articula a outras dimensões das diferenças. Ainda nos PCN encontramos a menção a sexo nos objetivos gerais do ensino fundamental e nos objetivos gerais de pluralidade cultural para o ensino fundamental, quando tratam das formas de discriminação, situando este conceito na interface com outras diferenças. Apesar destas articulações esporádicas entre as diferenças, este volume que trata de pluralidade cultural enfatiza a diversidade cultural e étnica ao longo do texto.

Na segunda parte do volume de pluralidade cultural, encontramos no eixo da pluralidade cultural e cidadania a menção a gênero quando diz que “O entrelaçamento com os demais temas transversais será crucial no tratamento dos direitos individuais básicos, nas relações de gênero, no campo da saúde, na questão ambiental, assim como a transversalidade com História, Geografia e Língua Portuguesa (BRASIL, PCN, 1997, p.58).

Apesar de situar o entrelaçamento entre os temas transversais para a conquista de direitos este documento pouco apresenta ao longo do texto a articulação entre os temas transversais. Mesmo sendo um volume

específico, não conseguimos desvincular a temática da pluralidade cultural das demais temáticas e esta relação, para nós, deveria ter uma maior evidência, conforme enfatiza Macedo (1999).

Em relação a gênero e sexualidade, destacamos que no bloco referente à orientação sexual (vol.10.2) a sexualidade é definida como construção histórica e cultural, tratada para além da dimensão biológica. Para nós esta compreensão avança porque se desvincula da determinação natural, e mostra que a sexualidade não está dada, por isso necessita de estudos, reflexões e questionamentos.

Entretanto, identificamos uma separação entre sexo e sexualidade na definição dos temas, quando o texto diz que “Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural” (BRASIL, PCN, 1997, p.81). Estas definições para nós limitam a compreensão das relações de gênero e de sexualidade na perspectiva da equidade, uma vez que estão presas à compreensão linear que tratamos anteriormente, sexo-gênero-sexualidade.

Em relação à presença da sexualidade nas escolas, conforme afirmam os PCN no vol. 10.2 não há como desvincular os sujeitos da sua sexualidade, uma vez que ela constitui a subjetividade dos sujeitos, nas várias expressões, nas linguagens, nos modos de se vestir; apesar dos fardamentos, do controle, da organização dos espaços e dos comportamentos, da arquitetura escolar, ou seja, dos dispositivos de controle, e ao mesmo tempo, de incitação (FOUCAULT, 2012).

A temática orientação sexual não faz menção à discussão acerca da homoafetividade e da bissexualidade; apesar dos objetivos gerais de orientação sexual para o ensino fundamental definirem como meta que até o final desta etapa os/as estudantes sejam capazes de: “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano”(BRASIL, PCN, p.91).

A partir deste objetivo pensamos que tornar *queer* o currículo, estranhando-o, desconfiando do instituído, propondo novas discussões, no sentido que propõe Louro (2008) pode ser um caminho para tratar de gênero e de sexualidade. Em relação à homoafetividade a proposta do currículo *queer* pode “atormentar” os padrões binários estabelecidos por muitas escolas, que insistem em “omitir” a presença dos sujeitos homoafetivos, professores/as e estudantes, no interior da escola; ou ainda, incitar as “sexualidades periféricas” (FOUCAULT, 2012). Para este autor não há uma repressão ao sexo, pelo contrário, há uma exortação a ele, através de mecanismos diversos de poder sobre o prazer.

Nos conteúdos de orientação sexual para o primeiro e segundo ciclo, os PCN (vol.10.2) tratam da curiosidade acerca da sexualidade apenas em relação ao relacionamento sexual, às transformações no corpo e aos mecanismos de concepção, gravidez e parto e “silenciam” frente à bissexualidade e homoafetividade.

Em relação a gênero insistimos que esta temática articula-se a outras diferenças e seu lugar nos PCN (vol. 10.2) é muito restrito, pois aparece como um dos blocos de conteúdos do volume de orientação sexual, compondo apenas uma página e meia de texto. As relações de gênero são tratadas como representações sociais e culturais com base na diferença entre os sexos. Mais uma vez o texto dicotomiza gênero (construção social) e sexo (determinação biológica).

Vianna; Unbehau (2006) também levantam o questionamento acerca do lugar onde é tratado gênero, restrito no tópico sobre Orientação Sexual, enquanto deveria perpassar todos os temas transversais, já que a sua perspectiva é a formação para a cidadania. Para elas “Os PCN para o ensino fundamental, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à orientação sexual” (IBID., 2006).

Por fim, chamamos atenção para a linguagem androcêntrica dos PCN, principalmente utilizando o masculino genérico para representar a categoria de professores e professoras. Este “descuido” da linguagem tem implicações importantes porque naturaliza uma representação de sujeito vinculado aos “papeis sociais” e faz com que estes sujeitos não se reconheçam nos discursos (MORENO, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como, possibilidades de planejamento e avaliação à formação para a docência. O artigo 5º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, define aptidões para o egresso do Curso, dentre elas o inciso I diz “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. Para nós este texto abre espaço para a inclusão do estudo de gênero e de sexualidade no currículo da formação, apesar de não definir as dimensões da justiça social.

Ainda no artigo 5º encontramos as dimensões da diversidade abordadas pelo documento, quando traz no inciso X “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;”. Mesmo tratando das aptidões para os/as egressos/as do Curso de Pedagogia, no artigo 5º destas Diretrizes, identificamos que o artigo seguinte, referente à estrutura do Curso, não traz os estudos de gênero e de sexualidade para o currículo da formação.

Considerações finais

O processo de expansão e universalização da educação básica não se limita ao acesso à escola, mas também a um processo de ressignificação relativa à diversidade. Nesta perspectiva, a diversidade é compreendida como o direito à diferença em condições de igualdade, cujas formas de desigualdade (social, étnica, de gêneros, de sexualidades) necessitam ser postas em questão e combatidas.

A análise das políticas curriculares para a formação e prática de professores/as, nas perspectivas de gênero e de sexualidade, a partir de documentos que orientam o currículo do ensino fundamental, evidencia que há uma política curricular para gênero e sexualidade. Geralmente, as questões de gênero e de sexualidade vêm articuladas a outras dimensões da diferença, revelando uma compreensão integradora das diferenças. Nestes documentos a ênfase nas questões culturais e étnicas, têm a ver com a reivindicação dos movimentos sociais e com a aprovação da Lei 11.645/2008, que inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

As políticas curriculares relativas a gênero e sexualidade, ainda em estado embrionário, tem limites em relação à concepção de diferença, muitas vezes tratada como sinônimo de diversidade, ou ainda, limitando-se a ela. Outros limites referem-se às concepções de gênero e de sexualidade que orientam os documentos, presas, geralmente, a determinações binárias (heterossexual e homossexual, homem e

mulher) e também a uma concepção linear definidora da ordem sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2008), que produz papéis sexuais e de gêneros.

Desse modo, a existência de uma política curricular voltada para as diferenças, a partir dos documentos orientadores do currículo, indica o interesse em modificar as desigualdades existentes na sociedade e no interior das escolas. Entretanto, esta presença também aponta para a necessidade de repensar o conteúdo destes documentos e na efetivação do currículo, considerando a possibilidade de tornar *queer* este currículo (2008), estranhando os seus limites em relação às diferenças; não por adição de temáticas e de culturas consideradas diferentes, mas estranhando a padronização e binarismos.

O estudo sinaliza para a investigação acerca da materialização das orientações curriculares na prática pedagógica, uma vez que as políticas curriculares não se limitam à dimensão legal, necessitam da articulação com a prática.

Referências:

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>.
- BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 15 de maio de 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. Tradução Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____; CANDAU; Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n.2, PP. 240-255, jul/Dez 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. 1: A vontade de saber. 22. Imprensa. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012.

- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. p.1-48.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez., 2009. p. 1059-1079.
- HOLFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- LEITE, Carlinda. Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e sexualidade*. Portugal: Porto Editora. 2000.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- LÜDKE, Menga. ; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MELUCCI, Alberto. *Por um associologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ:Vozes, 2005.
- MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; _____, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. Campinas/SP:UNICAMP, 1999.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; _____, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

- REIS, Cristina D'ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In.: VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; _____. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol.16 (2), p. 5-22, jul/dez, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação).
- VIANA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 95, p.407-428, maio/ago. 2006

Da docência na zona urbana à docência no campo: a diversidade (des)respeitada – que políticas, que práticas?

Suely Maria Pires²⁴⁴, Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Resumo

Nas últimas décadas vem crescendo as discussões sobre educação, em especial, a educação do campo e os sujeitos nele inseridos. Essas discussões têm respeito às reivindicações de melhores condições de vida, de educação, de sobrevivência, e de acesso aos bens culturais da população brasileira campesina. Tais apelos do homem do campo são objetos de incansáveis pressões, principalmente dos movimentos sociais e sindicais. Em se tratando da educação no campo e da formação dos educadores que nele atuam muito ainda há de ser feito, em alguns casos, por exemplo, há uma total ausência de políticas públicas voltadas à formação desses profissionais e esta ausência tem-se constituído em um dos principais entraves à efetivação de uma educação de qualidade para com os sujeitos que ali vivem, assim como geradora de constante insegurança de tais profissionais, principalmente em épocas de concursos, período este em que as escolas do campo sofrem uma invasão de professores urbanos em transição. Minha convivência com educadores do campo possibilita-me ouvir suas narrativas e por meio delas detectar suas inseguranças e fragilidades frente às ingerências e apadrinhamentos políticos eleitorais, atos estes ainda muito comuns nas escolas do campo. Diante da perversidade da ausência de políticas públicas a qual esse educador está submetido, fica muito difícil oferecer aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, pois estas escolas convivem diariamente com uma intensa rotatividade de professores urbanos, que nada conhecem dessa realidade, oferecendo aos alunos do campo uma educação descontextualizada, urbanizada, sem sentido. Diante desse contexto o objetivo desse artigo é investigar, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas como os professores e a comunidade do campo manifestam a fragilidade, a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos frente à ausência de políticas de estabilidade em seu ambiente de trabalho. Para tanto, algumas questões mobilizam a pesquisa, qual seja: É possível através da história de vida dos professores e da comunidade do campo identificar como percebem e como sentem em seu cotidiano e profissão, a ausência das políticas públicas para a educação do campo? Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como foco de análise as histórias de vida, em narrativas (auto) biográficas de formação. Os sujeitos da pesquisa foram dois participantes do Movimento e assentados no campo e dois educadores que atuam na escola desde a década de 80. A pesquisa procurou através das narrativas (auto) biográficas apresentar as percepções dos sujeitos e seu comprometimento com a sua formação e atuação, além de mostrar que apesar de toda adversidade que esses professores enfrentaram ao longo de suas vidas e carreira profissional, o campo é um lugar extremamente formativo e em constante movimento.

Palavras chaves: Educação do campo. Formação de professores. Políticas públicas. História de vida. Narrativas (auto) biográficas.

²⁴⁴ Mestranda PPGEdu/UFMT

Ao se discutir sobre a educação do campo e os sujeitos nela inseridos torna-se imprescindível fazer uma breve análise, para ter a compreensão sobre quais perspectivas, em que cenário e quais foram os pressupostos que nortearam os movimentos sociais a encamparem a luta pela implantação da mesma, no sentido de direcionar a educação que deve ser oferecida aos sujeitos que vivem, trabalham, estudam no campo e que tem na terra seu principal meio de sobrevivência.

A educação do campo é entendida neste estudo, como a educação e formação dos sujeitos que vivem no campo, homens, mulheres, crianças, idosos, muitos desses que somente agora, após anos de luta, conseguiram um pedacinho de terra para viver e criar seus filhos e acreditam na educação como uma maneira de livrá-los das privações das quais foram e continuam sendo vítimas.

Os investimentos públicos para um bem estar social no campo são mínimos. As políticas destinadas a este setor da sociedade são precárias, são perversamente generalistas, desconsiderando a cultura do povo camponês, possuem características compensatórias, mais se caracterizando em esmolas, e readaptações de políticas urbanas que não são adaptáveis ao campo e servem muito mais para aumentar o sistema de exclusão ao qual este povo vem sendo exposto ao longo da história do país, do que de fato para oferecer uma melhor qualidade de vida para os que no campo vivem.

Nas últimas décadas vem crescendo as discussões sobre educação, em especial, a educação do campo e os sujeitos nele inseridos. Essas discussões têm respeito às reivindicações de melhores condições de vida, de educação, de sobrevivência, e de acesso aos bens culturais da população brasileira camponesa. Tais apelos do homem do campo são objeto de incansáveis pressões, principalmente dos movimentos sociais e sindicais. Em se tratando da educação do campo e da formação dos educadores que nele atuam muito ainda há de ser feito. Em alguns casos, por exemplo, há uma total ausência de políticas públicas voltadas à formação desses profissionais e esta ausência tem-se constituído em um dos principais entraves à efetivação de uma educação de qualidade para com os sujeitos que ali vivem, assim como geradora de constante insegurança de tais profissionais, principalmente em épocas de concursos, período este em que as escolas do campo sofrem uma invasão de professores urbanos aprovados e contratados em transição, pois aguardam apenas o cumprimento do período probatório para solicitarem remoção para a cidade, de onde vieram.

Diante de tudo isso, chega-se a conclusão que o país tem uma dívida com o povo trabalhador do campo o qual ao longo da história vem sendo excluído, explorado, ludibriado, lesado em seus direitos primordiais, mas que mesmo assim continuou trabalhando para que o país enriquecesse, mesmo às suas custas. É preciso que haja um tratamento de respeito com os sujeitos que vivem no campo, é preciso políticas públicas efetivas, dignas. É contra esta espoliação, essa visão negativa de campo, enquanto lugar de atraso, de gente ignorante, sem cultura, que os movimentos sociais principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) vem lutando ao longo de décadas. É preciso reconhecer o sujeito do campo como um cidadão de direitos, principalmente o direito a terra, a uma vida digna para sua família. Para tanto, esses movimentos veem na educação uma forma de poder mudar esta realidade. É por isso que os movimentos sociais vêm encampando nas últimas décadas, uma luta férrea na construção de uma educação voltada aos povos que vivem no campo. Não se trata de construir uma educação desigual, mas sim diferente, com escolas no campo, professores que vivam e sejam do campo, com formação específica

para atuarem nessas instituições, que trabalhem o conhecimento universal que é direito de todo estudante, mas de uma forma interdisciplinar, atrelada à realidade da comunidade a qual a escola está inserida.

Salientamos, ainda que este exercício de escrita tem sua origem em projeto de pesquisa de mestrado em andamento. Nesse sentido o desenvolvimento da pesquisa nos permite uma convivência com educadores do campo possibilitando-nos ouvir suas narrativas e por meio delas detectar suas inseguranças e fragilidades frente às ingerências e apadrinhamentos políticos eleitorais, atos estes ainda muito comuns nas escolas do campo.

Ante o exposto e estando uma das pesquisadora inserida nesse contexto há mais de trinta anos, no passado como estudante e atualmente como professora, interessou-nos investir na presente pesquisa que tem por objetivo investigar, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas como os professores e a comunidade do campo manifestam a fragilidade, a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos frente à ausência de políticas de estabilidade em seu ambiente de trabalho.

Para tanto, algumas questões mobilizam a pesquisa, qual seja: É possível através da história de vida dos professores e da comunidade do campo identificar como percebem e como sentem em seu cotidiano e sua profissão, a ausência das políticas públicas para a educação do campo?

O desenvolvimento da presente pesquisa se dá na abordagem qualitativa, tendo como foco de análise as histórias de vida, em narrativas (auto) biográficas de formação. A pesquisa traz como sujeitos dois participantes do Movimento e assentados no campo e dois educadores que atuam na escola desde a década de 80

A formação do professor do campo

A análise das principais políticas educacionais do Brasil demonstra ausência de uma legalidade efetiva para os profissionais do campo em todas as áreas. Apesar das várias conquistas do MST em relação à Educação do Campo muito ainda há de ser feito, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas à formação e a permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas do campo. Dados do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012, p.7) revelam que são 342.845 mil professores trabalhando no campo, desses 182.526 mil possui ensino superior. Já os professores do campo somente com o ensino médio somam 156.190 mil e 4.127 mil possuem apenas o ensino fundamental. O documento, entretanto não revela quanto desses 342.845 mil moram no campo., tampouco a origem da formação dos que possuem o ensino superior se é pública ou privada, nem quantos destes são efetivos ou contratados. O documento generaliza os números é tudo muito técnico, vago, frio.

O primeiro movimento social de luta por reforma agrária no Brasil antecede o período da ditadura militar, portanto surgiu há mais de sessenta anos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) de grande repercussão e várias conquistas dentro de reforma agrária, surgiu em meados da década de 80, mas é só em meados da década seguinte que começa a surgir, dentro do movimento, a preocupação com a educação dada aos sujeitos do campo, visto a imensa propaganda governamental intitulada “educação para todos”. Partindo dessa concepção de que a educação é um direito de todos e um dever do estado, o movimento ganha sua primeira conquista quando da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 em seu artigo 28 estabelece as bases para a educação no meio rural no país.

Destacada a importância da educação enquanto instrumento de libertação dentro do movimento, somada a esta a vitória na legislação, vários encontros informais foram organizados. Desses encontros nasce em 1997, o primeiro Encontro Nacional de educadoras e educadores da reforma Agrária (ENERA) promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao término do ENERA, uma comissão foi organizada para discutir juntamente com a sociedade civil e demais movimentos sociais a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Após várias reuniões foi definida a data para o evento, que foi realizada no período de 27 a 31 de julho de 1998 em Luziânia estado de Goiás. Daí por diante as discussões sobre educação do campo correram o Brasil em várias conferências estaduais, inclusive abordando a questão da formação do professor para a educação do campo.

Já se passaram quase 15 anos da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e em termos de política pública quase nada ainda foi feito, principalmente em relação à formação de professores. As políticas públicas voltadas à formação e a permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas no/do campo são ainda inexistentes. Ao referir-se sobre escola no/do campo Kolling, Nery, Molina identificam como escola do campo:

[...] aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (1999, p. 38).

Os avanços da Educação do Campo no país têm acontecido por meio de programas, de projetos, de práticas isoladas de muitos professores que atuam no campo na maioria das vezes sem nenhum apoio dos gestores públicos. Apesar de essas iniciativas terem mudado muito a cara da educação do campo no país, se tornando assim uma marca da resistência isto não basta, não é política pública, são somente ações paliativas. Isso se deve segundo Arroyo (2007) ao fato de:

[...] não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. (2007, p. 160).

Por tudo isso é que os movimentos sociais defendem políticas de formação específicas, para os professores do campo assim como sua permanência nele. Lutam por políticas que garantam direitos a esses povos, que busquem afirmar as especificidades do campo, bem como, um projeto sintonizado com a dinâmica social do campo, para que possam atuar em um contexto específico, para que possam trabalhar com segurança, desenvolvendo uma educação que venham ao encontro seu e de seus pares.

Os caminhos percorridos

O estudo ao qual nos propomos a desenvolver é de abordagem qualitativa, e tem como método a (auto) biografia ao trazer a história de vida dos sujeitos da pesquisa para o estudo. Ao decidir por este método, estamos creditando aos sujeitos do campo, pessoas singulares que possuem experiências peculiares, uma valiosa contribuição para uma maior reflexão e compreensão sobre a realidade em que vivem. De outro lado, tal contribuição também se evidencia para o pesquisador que pode inteirar-se mais sobre o cenário investigado, considerando que as experiências e os relatos, são próprios dos próprios sujeitos e do local onde vivem.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de que uma de suas características é que os pesquisadores que adotam esse tipo de pesquisa estão mais preocupados com o processo que envolve os fatos estudados do que simplesmente com os resultados ou produto de sua pesquisa.

Essa peculiaridade da pesquisa qualitativa é a que melhor contempla os estudos desenvolvidos na área educacional conforme esclarece Lüdke e André (1986, p. 13) esse tipo de pesquisa “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Quanto à adoção pelo método da (auto) biografia apoiar-nos-emos em Nóvoa (2010, p.166) que esclarece que o método (auto) biográfico “são caminhos que permitem o repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos”. No intuito de empregar o método da (auto) biografia através das histórias de vidas dos sujeitos desta pesquisa, valer-nos-emos das entrevistas narrativas dos professores e da comunidade em estudo. Ante o exposto, observaremos também as contribuições de Pineau (2012, p. 37) que descreve a história de vida “como abordagem de pesquisa, mas também como prática de formação. Ela não visa apenas a teorização de práticas empíricas, mas igualmente a articulação dialética de dois polos: prático e teórico” Como recurso metodológico de coleta de dados, pela sua pertinência à intenção desta pesquisa, estamos utilizando as entrevistas narrativas.

Como instrumento de coleta de dados, adotaremos a entrevista narrativa que tem como ideia básica a de “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 93). Os autores salientam que, “as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar”. Ainda ressaltam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (2003 p. 91) ”.

A pesquisa se desenvolve em uma escola pública estadual localizada em um distrito no município de Rondonópolis Estado de Mato Grosso, que atende alunos oriundos de pequenas propriedades e também alunos advindos de assentamentos. Adotaremos como sujeitos da pesquisa dois participantes do Movimento e assentados no campo e dois educadores que atuam na escola desde a década de 80. Tal situação, então investigada, apoia-se na questão de pesquisa, qual seja: É possível, a partir da história de vida dos professores e da comunidade do campo, identificar como tais docentes percebem e como sentem no cotidiano da profissão, a ausência das políticas públicas para a educação do campo?.

Os professores do campo...quebrando o silêncio

No percurso das atividades da pesquisa de campo realizadas junto aos sujeitos desse artigo, ouvimos frequentemente, principalmente, a queixa sobre a ausência de políticas públicas que garantam a estabilidade para os professores que vivem junto às comunidades do campo.

Salientamos ainda que os nomes dos entrevistados são fictícios visando à preservação de sua identidade.

Os sujeitos...histórias de vida e de formação...

Fátima, natural do estado de São Paulo se mudou para o distrito com três anos de idade e aqui permanece até os dias atuais. Fez seus primeiros anos de ensino na Escola Rural Mista. Seu ensino fundamental já foi cursado na atual escola do campo. O primeiro ano de ensino médio (magistério) foi em regime de internato de freiras e o restante também em uma escola católica do município de Rondonópolis (Escola Sagrado Coração de Jesus). Ao terminar o magistério em 1985 voltou para a casa dos pais onde foi convidada a lecionar na escola onde tinha sido aluna.

Bil natural do estado de Mato Grosso nasceu, foi criado e sempre estudou no campo, na mesma escola onde hoje atua como professor. Ele é o caçula de seis irmãos. Sempre morou e trabalhou no campo, nas terras de seu avô materno. Seu pai era professor de matemática na escolinha rural mista no distrito onde mora. O pai homem simples e trabalhador era alcoólatra, vício este que o levou a morte precoce. Depois da morte do pai de quem ele gostava muito a família teve que se mudar para Cuiabá para que os filhos pudessem trabalhar, pois a mãe sozinha não dava conta do sustento dos seis filhos já adultos. Bil, entretanto, não se adaptou a vida urbana voltando para a casa do avô um mês depois. Na época tinha 17 anos e trabalhava na lavoura como diarista e a noite estudava. Começou a trabalhar na escola em 1988 um ano após concluir o ensino médio Técnico em Contabilidade. Há 25 anos trabalha na escola do campo como contratado.

Galego, outro sujeito da pesquisa é natural de Mato Grosso, assentado, integrante do MST sempre trabalhou no campo junto com os pais e seus irmãos, mas em terras alheias. Aos dezessete anos mudou-se para a fazenda hoje transformada em assentamento. Na época trabalhava para o fazendeiro como peão. Quando a fazenda foi pleiteada pelo MST entrou no movimento no objetivo de conseguir um lote. Ficou acampando dois anos embaixo da lona, onde nesse espaço de luta, conheceu sua esposa. Galego retomou os estudos recentemente, pois quando jovem não teve a oportunidade de estudar, pois precisava trabalhar para ajudar a família. Quando foi assentado encampou junto com os demais as reivindicações pela criação de uma escola no assentamento, visto que como os demais tinham seus filhos transportados por veículos sucateados até a escola mais perto (dez quilômetros). Atualmente terminou o ensino médio na mesma escola que ajudou a fundar, possui uma propriedade no assentamento, tem duas filhas que estudam na escola do/no campo e se diz muito feliz com a vida que leva.

Negão, natural do estado de São Paulo assentado integrante do MST veio para Mato Grosso ainda criança com seus pais para trabalhar no campo. Sua infância como a de seus irmãos não foi fácil, pois sua família de origem muito humilde precisava da ajuda de todos os filhos para trabalhar na roça para o sustento da família não sobrando assim espaço para a escola. O mesmo não chegou ser acampado, mas está no assentamento desde sua origem. Negão pai de três filhos vê com angústia o fato de seus estarem saído do

campo para fazer a vida na cidade. Atualmente esta fazendo o ensino fundamental (EJA) na escola do/no campo pois só agora pode pensar em estudar.

Começaremos as análises das narrativas pelas falas dos professores Fátima . Os relatos a seguir nos mostram como foram suas inserções e percurso profissional na docência do Campo.

Eu fui convidada pra trabalhar em 1985 por que naquela época eu tinha o magistério aí a diretora me convidou pra trabalhar com a pré escola, eu aceitei. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

Como já estava na docência fez no final da década de 80 um curso de licenciatura curta em Pedagogia na cidade de Presidente Prudente estado de São Paulo.

Minha primeira experiência como educadora foi com a pré-escola, então eu resolvi fazer pedagogia para dar mais conhecimentos para trabalhar com as crianças. Como eu não podia abrir mão do serviço, pois tinha que trabalhar para pagar a universidade eu optei por essa faculdade visto que não era presencial então dava para mim trabalhar e estudar ao mesmo tempo. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

A partir do ano de 2000 com a exigência das secretarias de educação em contratar professores só com ensino superior e com o surgimento de vários concursos e estando as escolas do campo com as portas abertas para empregar qualquer professor que passasse nesses seletivos, Fátima começa a lecionar no ensino fundamental, visto que os anos iniciais sempre eram os preferenciais dos professores efetivos ou com mais pontos no currículo.

Quando eu fui convidada em 1985 para dar aula eu só tinha o magistério naquela época a Seduc não exigia o ensino superior, mas com o passar do tempo eles exigiam que para você trabalhar você tinha que ter o curso superior então isso me levou a fazer um curso superior. E também como eu sou contratada até hoje, quando chegava no início do ano era aquela insegurança, a gente ficava pensando: será que vai sobrar aula pra mim? Que disciplina será que vai sobrar pra mim? Então no dia da atribuição a gente não tinha muita opção. Como os efetivos pegavam aulas primeiro e a maioria dos professores aquela época era efetivo ou tinha mais ponto eles sempre pegavam as séries iniciais. De 5ª a 8ª série sobrava aulas pois a maioria dos professores não tinha formação então eu e outros colegas acabava sempre pegando o que sobrava e sempre sobrava as aulas do cinco a oito. Então como eu era formada em pedagogia sempre optava quando sobrava pra mim as aulas de português. Trabalhei vinte anos só nessa disciplina. Então para possibilitar um ensino de mais qualidade para meus alunos fiz uma segunda licenciatura na Univag em 2001 em língua portuguesa. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

Fátima está na escola até hoje já são mais de 28 anos de docência nessa escola, fez nesse período todos os concursos mais não conseguiu passar em nenhum. No ano de 2011 fez um concurso para o município de Pedra Preta e passou. Atualmente atua tanto na escola do campo como na escola urbana. Ainda mora no campo, e vai trabalhar todos os dias na cidade no período da tarde, de manhã é professora na escola do campo de onde apesar de todas as adversidades nunca abandonou. A professora nos relata um dos vários constrangimentos pelos quais passou ao longo desses anos:

Um dos maiores constrangimento na minha docência no campo foi em um episódio em que eu estava trabalhando com o terceiro ano. Estava mais ou menos no meio do ano aí eu estava dentro da sala de aula, tinha planejado minha aula com datashow com os alunos, pois estava trabalhando um projeto de leitura e de repente sem eu saber chega uma professora efetiva que por meio de arranjos políticos chegou na escola dizendo que ia pegar minha turma. Eu tive que ir embora, deixar os alunos, pois ela já tinha vindo para assumir

a sala. Deixei a sala insatisfeita por que eu estava muito empolgada pois eu tinha um projeto com os alunos até o final do ano e esse projeto foi interrompido. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

Observa-se nessa narrativa um fato bem corriqueiro ainda nas escolas do campo, os arranjos políticos, os apadrinhamentos de vereadores, deputados e outros o que Arroyo (2007, p.14) chama de “jogo de barganha política” burlando as leis para colocar seus protegidos em cargos. Nas escolas urbanas é mais difícil esse tipo de barganha, então sobra para as escolas do campo.

Bil, outro sujeito investigado também relata em suas narrativas seu percurso na educação do campo:

Eu fui convidado pelo diretor a dar aula em 1988 para substituir uma professora que tinha conseguido aula na cidade e foi embora. (Bil Entrevista 21/06/2013).

Devido ao grande falta de pessoas com escolaridade para a docência no campo, Bil mal tinha terminado o ensino médio quando recebeu o convite do diretor para substituir uma professora da cidade que veio para o campo, mas assim que surgiu uma vaga na cidade para lá retornou deixando os alunos sem aula. A respeito disso Bil assim relembra:

Esse foi um período até engraçado, pois eu fui dar aulas para quem até o ano anterior eram meus amigos (Entrevista, Bil, 2013).

Nessa época era muito comum professores ingressarem na docência só com o ensino médio e em muitos casos só com as séries iniciais como nos aponta Rocha (2010, p.29) “Em muitos casos, pela falta de profissionais, os leigos ensinavam até a série que haviam cursado, ou seja, havia caso em que o conhecimento entre aluno e professor era compatível”.

No mesmo ano assim como os demais professores da escola que não tinham o magistério participou do Programa Logos II que equivalia ao mesmo magistério. Segundo Rocha (2010, p.31) esse programa de formação implantado pelo Ministério de Educação e Cultura “foi planejado para habilitar professores em atuação sem retirá-los da sala de aula”. Foi assim que não só “Bil” mais todos os professores da escola neste ano receberam sua primeira formação no magistério, embora o sujeito aqui investigado atuasse no ensino fundamental e médio. Ainda segundo a autora “O programa LOGOS II pretendia atingir professores dispersos pelo país muitos deles isolados nas zonas rurais” como é o caso desse sujeito de investigação. Para Bil essa foi sua primeira formação para a docência. Durante toda essa trajetória se mantinha como professor da escola. Era dali que tirava o sustento da família. Participou nesse período de todos os concursos mais não conseguiu passar em nenhum. Esse fato causa insegurança a Bil e demais professores que se encontra na mesma situação como evidencia o relato abaixo:

Para nós contratados os constrangimentos aos quais estamos expostos não se dão só em certos momentos, mais o ano todo, principalmente se ainda existe um concurso em andamento como é o caso de agora. A ansiedade começa no início do ano, com a famosa atribuição de aula. Ali os interinos como somos chamados, vão como se estivesse indo para a guilhotina. Não sabemos se vamos sair de lá empregado ou desempregado. Mais mesmo se saímos empregados isso não significa que chegaremos ao final do ano com o emprego, pois a qualquer momento podemos perder nossa vaga para algum professor concursado. Se conseguirmos pegar aulas temos que submeter anualmente a uma bateria de exames que só serve para tomar nosso dinheiro, pois as consultas é uma palhaçada. Quando a gente entra no consultório o médico já tá com o diagnóstico pronto, pega nosso dinheiro e nos estrega o papel. (Bil Entrevista 21/06/2013).

Observa-se tanto nas narrativas de Bil quanto de Fátima o quanto a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos os tornam frágeis frente à ausência de políticas de estabilidade em seu ambiente de trabalho principalmente em épocas de concursos:

A SEDUC deveria criar mais oportunidade para professor do campo, dar mais formação, pois eu desconheço qualquer política que nos favoreça enquanto professor e morador do campo. O governo tem que fazer concurso para que nós professores do campo pudéssemos permanecer no campo, ou criar uma lei de estabilidade para nós professores que já temos muito tempo de docência no campo, pois tem professor aqui que assim como eu que já esta beirando os 30 anos de docência nessa escola e devido a ausência de uma política que nos desse estabilidade já passamos ao longo desses anos por muitas situações constrangedoras por conta desse descaso conosco. (Fátima - Entrevista 20/06/13)

Para Bil o estado de Mato Grosso deveria criar concursos públicos para os professores do campo. A criação de um concurso específico para as escolas do campo é hoje uma das pautas principais defendidas pelo MST como deixou muito claro o coordenador estadual do Comitê Estadual de Educação do Campo em um encontro com professores do campo em uma escola do/no campo no interior de Mato Grosso. Isto também faz parte de uma das propostas da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Na narrativa acima é notável a decepção do professor com a falta de políticas públicas que assegure ao professor do campo uma estabilidade. As narrativas dos dois professores evidenciam, segundo Silva (et al, 2006, p.139):

“[...] as carências resultantes da sua formação precária e as dificuldades ainda presentes no seu cotidiano na escola”. Afirmando os autores que “essa fragilidade os deixa vulneráveis às ingerências e arranjos políticos eleitoreiros locais, principalmente nos momentos de contratação, efetuados pelas instituições municipais e estaduais”

Seguimos as entrevistas com os outros sujeitos. Negão, um assentado e pai de aluno, em seu relato faz a análise das práticas dos professores da cidade que vem atuar nas escolas do campo. Assim, vejamos:

Os professores da cidade que vinha trabalhar na escola não tinham conhecimento nenhum sobre escola do campo, o estilo de ensinar deles era bem diferente, assim igual da cidade né, não foi oferecido a esses professores nenhuma formação sobre educação do campo, eles foram assim aprendendo com os outros. Pelo fato dos professores serem da cidade e trabalhar o modo deles ensinar da cidade com os alunos só serviu para afasta-los ainda mais do assentamento. O estudo que eles receberam era para trabalhar na cidade e não aqui na roça. Esse modo de ensinar dos professores da cidade atrapalhou muito a permanência deles aqui. Talvez se os professores tivessem ensinado de outro modo né eles ainda estariam aqui. Dos meus três filhos dois moram na cidade só um mora comigo, mas assim como os outros ele pensa em sair daqui e ir para a cidade, né lá tem mais oportunidade. Os professores deveriam puxar mais uma educação voltada bem pro campo, né. (Negão – Entrevista – 20/06/13)

Em outra narrativa, Galego pai de aluno e assentado relata que :

O professor que vem lá da cidade ele vem da cidade já com o pensamento de dar ali as quatro ou seis aulas dele e já voltar pra cidade não tem interesse em permanecer na comunidade além se seu turno de trabalho. Se tiver no colégio ou em outros espaços da comunidade do assentamento alguma festinha, alguma comemoração às vezes ele nem pode participar por que ele tá na cidade tem outros compromisso, ele não tem aquele compromisso com a escola do campo por que ele tem outro compromisso na cidade. Já o professor

daqui não, ele vive aqui faz parte da comunidade então está sempre presente junto de nós. (Entrevista - Galego 20/06/2013).

Analisando os relatos acima observa-se que o fato de não morar na comunidade, não conhecer a realidade onde trabalha traz obstáculos à qualidade do ensino oferecido aos sujeitos do campo. Esse fato, segundo Arroyo (2007, p.169) prejudica a aprendizagem dos alunos do campo visto que “A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”.

Suas práticas como nos relatam os sujeitos são urbanas, descontextualizadas, fora da realidade dos educandos. Essa não formação para atuar na educação do campo é visto por alguns sujeitos como falta de compromisso do professor da cidade com a realidade do campo. Para Caldart (2006, p.141) o educador do campo deve possuir um “vínculo direto com a cultura camponesa” Só assim segundo a autora “buscam um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas escolas como na formação em diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização” (Caldart, 2006, p. 141). É por isso que o MST defende uma política de formação do professor morador do campo nessas escolas. Diz o coordenador estadual do Comitê Estadual de Educação do Campo: “Não é que somos contra a inserção do professor da cidade no campo, é que a história já nos mostrou que esses professores por não conhecer a nossa realidade nossa causa não adquirem responsabilidades com a causa do movimento”. (Dados extraídos da comunicação oral do coordenador estadual do Comitê de Educação do Campo - no curso A conjuntura atual da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. Rondonópolis 22 de junho 2013)

Este estudo mostrou que os sujeitos do campo se sentem mais sujeitos de direitos quando seus filhos são educados por seus semelhantes, pois ambos possuem a mesma causa, como nos revelam as narrativas de outro morador do campo, Sr. Galego que assim narra:

O professor que é do campo ele mais voltado pras coisas do campo, agora aquele que é da cidade que não teve acesso ao campo aí já é diferente geralmente ele quer ensinar as coisas mais da cidade . Como ele está acostumado lá com as coisas da cidade então ele quer interagir mais com as coisas da cidade. Se ele não tem o conhecimento com o campo não tem como se interagir com a educação do campo. O professor que esta no campo ele é do campo não tem a dificuldade que o professor da cidade tem pra chegar no campo. O professor que é do campo se interage mais com a comunidade, pois o professor que mora aqui, não tá junto de nós só na escola, às vezes tem uma reunião ele tá. Ele esta presente em outros momentos da comunidade. (Galego – Entrevista 20/06/13).

Novamente o relato de Galego enfatiza a necessidade de ter professores que sejam do/no campo em atuações nessas escolas. A educação do campo precisa de professores que estejam inseridos na realidade do campo como afirma Silva:

Ser educador dos movimentos sociais do campo exige estar inserido em alguma atividade no movimento, se faz necessário participar da vida da organização, no tempo real. Contribuir com ações importantes, entre elas o ato de educar para um projeto futuro para todas as pessoas que vivem em situação de injustiça e desigualdade, como a que vivemos. (et.al.2006)

As políticas públicas voltadas à formação e à permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas no/do campo são ainda escassas. É por isso que o MST defende políticas de formação específicas, para os professores do campo assim como sua permanência nele. Tais políticas devem ser efetivas

assumidas pelo Estado, de modo que afirmem uma visão positiva e não negativa do campo, isto é, políticas de formação de professores do campo articuladas às políticas públicas que garantam direitos a esses povos, que busquem afirmar as especificidades do campo.

Algumas considerações

Buscou-se com este estudo compreender com o auxílio das narrativas (auto) biográficas como os professores e a comunidade do campo manifesta a fragilidade, a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos frente à ausência de políticas para a educação do campo.

Cabe ainda neste estudo uma observação: não se trata nesse estudo de denegrir a imagem do professor urbano, muito menos de considerá-lo incompetente para atuar na docência nas escolas do campo. Referimo-nos à sua formação para atuarem no campo, tendo em vista que as secretarias de educação não se preocupam em propiciar aos professores urbanos que são enviados ao campo, formação específica para atuarem nessa área, sequer lhes questionam se tem noção do que é trabalhar em uma escola do campo impossibilitando assim uma maior identificação com sua nova realidade.

Foi possível observar através dos relatos que a ausência de uma política de formação e de estabilidade para os professores do/no campo tem se tornado um gargalo na efetivação de uma política de qualidade para a população do campo. As histórias dos sujeitos investigados nos mostraram como a ausência das políticas públicas para a educação do campo tem fragilizado as práticas dos professores que atuam nas escolas do campo, a comunidade e os alunos que vivem neste ambiente.

Diante de tal perversidade sustentada pela ausência de políticas públicas que assegurem o professor do campo no campo, fica muito difícil oferecer aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, pois estas escolas convivem diariamente com uma intensa rotatividade de professores urbanos, que nada conhecem dessa realidade, oferecendo aos alunos do campo uma educação descontextualizada, urbanizada, sem sentido.

A pesquisa buscou através das narrativas (auto) biográficas apresentar as percepções dos sujeitos e seu comprometimento com a sua formação e atuação, além de mostrar que apesar de toda adversidade que esses professores enfrentaram ao longo de suas vidas e carreira profissional, o campo é um lugar extremamente formativo e em constante movimento.

Referências

- ARROYO, M. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) Por uma Educação Básica nas Escolas do Campo do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Brasília: SECAD, 2002.
- CALDART, Roseli Salete, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes. (organizadores). - Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA : NEAD, 2006.

- BAUER, Martin, W; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático/ Martin W. Bauer; George Gaskell (editores); Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis RJ: Vozes, 2. ed. 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília-DF:
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997
- _____.Lei nº. 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília. MEC, 1996
- _____.Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CALDART. Roseli Salete.Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 10-30.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- GASTON, Pineau.; GRAND, Jean-Louis Le. As histórias de vida. Tradução de Carlos Eduardo Galvão de Braga e Maria da Conceição Passeggi – Natal, EDUFRRN, 2102.
- KOLLIING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação básica do campo.UnB. 3ª ed. 1999
- MEC. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) Brasília 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal EDUFRRN, 2010.
- ROCHA, Simone Albuquerque da. Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) : projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Cadernos temáticos: educação do campo. Paraná. Departamento de Ensino Fundamental.Curitiba: SEED-PR, 2005.
- SEDUC. Orientações Curriculares: Diversidade Educacionais/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012

SILVA, Alexandra Borba da. Formação de educadores e educadoras do e no campo. In: Caldart, Roseli Salete, Paludo, Conceição, Doll, Johannes. Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro, 2007, p. 3-13.

O trabalho docente e a nova configuração discente nas universidades²⁴⁵

Santuza Amorim da Silva²⁴⁶

Resumo

Esta comunicação pretende tecer considerações a respeito de aspectos que envolvem os desafios postos para o trabalho docente na universidade mediante a inserção paulatina de novos perfis de estudantes que estão adentrando esse universo; sobretudo, daqueles que se encontram nos cursos de licenciatura.

A relevância dessa temática depreende-se do fato de que nos últimos anos, vimos novas formas de acesso à universidade sendo consolidadas no país, seja por meio de cotas, ou por via de propostas como o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ou o PROUNI – Programa Universidade para Todos. Destaca-se que o principal objetivo que permeia tais propostas são a ampliação do acesso e a permanência na educação superior. E, para esse trabalho, alguns dados relacionados à Licenciatura do Campo, servirão como elementos norteadores para as análises da problemática proposta.

Faz-se necessário destacar que para essa análise é importante acerrar-se da heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse indivíduo, visto que a inserção desse grupo social na universidade interroga as propostas pedagógicas e curriculares que compõem os projetos de formação oferecidos nesses cursos. Para fins desse estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva micro, no sentido de construir perfis sociológicos dos estudantes elaborados a partir da aplicação de questionário e de realização de entrevistas de cunho narrativo. Também foram realizadas entrevistas com coordenadores e/ou professores que atuam diretamente com esse novo alunado. Os dados indicam que alguns traços, como a origem de classe social e o baixo capital cultural, que configuram em sua maioria o perfil desses novos discentes trazem novas demandas para o trabalho no ensino superior e as propostas de formação de professores hoje no Brasil.

Palavras-chave: perfil alunos, trabalho docente, ensino superior, licenciaturas

Notas introdutórias

Nos últimos anos, as políticas para a educação superior no Brasil vêm impulsionando o processo de democratização no país, ocasionando novas oportunidades de acesso e escolarização para novos estratos da população que, historicamente, estiveram excluídos desse segmento educacional.

Embora tenhamos avançado e ampliado o acesso no nível da escolarização básica e do ensino médio, apenas 19%²⁴⁷ dos jovens que concluem o ensino médio, na faixa de 18 a 24 anos, chegam às universidades. Estudos revelam que “o ingresso sequencial para o ensino superior tem ocorrido para a maioria dos jovens que pertencem à parcela mais rica da sociedade”, e, que 60% dos jovens ingressantes pertencem às camadas sociais com alta renda per capita, mostrando que há considerável diferença entre a

²⁴⁵ Este trabalho teve o apoio da FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais)

²⁴⁶ Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais

²⁴⁷ Conforme dados da PNAD(2009)

presença de ricos e pobres no ensino superior, reforçando a ideia de educação superior como privilégio de poucos.

Esse mesmo estudo aponta diferenças acentuadas quanto se trata de jovens brancos e não brancos (pardos, negros e índios), sendo que, esses últimos, além de não obterem acesso ao ensino superior possuem níveis inferiores de escolaridade. De acordo com a pesquisadora *o contingente de jovens não brancos com acesso ao ensino superior, em números absolutos, atinge apenas 1,3 milhão de jovens enquanto que, entre os brancos, o contingente é de praticamente 3 milhões.*

Afinal, um olhar atento sobre os indicadores socioeconômicos indicam a segregação de grande parte da população, não só de acesso a outros bens, como moradia e saúde, mas, sobretudo, no que diz respeito ao acesso à universidade pública e ao ensino superior, nomeadamente considerado um ensino antidemocrático e meritocrático. Quanto à ausência do princípio democrático da igualdade e da justiça e da tendência de esse sistema reforçar os privilégios, Chauí (2001) em seus ensaios sobre a universidade, revela-nos que o destino da maioria dos alunos concluintes do Ensino Médio em escolas públicas seria o ingresso no mercado de trabalho, sendo coagidos a abdicar da formação universitária ou, então, ingressar na rede privada.

Chauí entende a universidade como uma instituição social, e que, para o cumprimento dessa função, defende a ideia de que o Estado a assumira sob outro prisma que não seja a do gasto público, mas sim, *como uma instituição social e política que só é possível se a educação for considerada um direito, e não um privilégio, nem um serviço*” (CHAUI, 2003, p.11).

Perante esse contexto de desigualdades no qual são gestadas as políticas educacionais, é importante sinalizar que, no Brasil, especialmente na última década, assiste-se a um movimento crescente de reivindicações dos movimentos sociais (movimento negro, dos sem terra, indígenas, etc) no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas reparadoras, de proteção social e de inclusão. A sociedade começa a se mobilizar e a exigir políticas de inclusão visando a uma mudança neste cenário. Há uma denúncia por parte de movimentos sociais, sobre a ausência de políticas públicas universais, sobretudo no campo educacional, para as populações mais pobres do país, aí inclusos os negros, os sem terra e os indígenas. (SILVA, 2012)

Nesse sentido, vimos inúmeras lutas serem acionadas por ações que de fato considerasse as reivindicações de inclusão dos setores desfavorecidos, por meio de políticas inclusivas e compensatórias que garantissem a ampliação do acesso ao ensino superior visando a corrigir as perdas suscitadas pelas políticas universalistas, visto que para os movimentos sociais “a verdadeira igualdade só se constrói com políticas concretas e não com a declaração formal de que somos iguais perante a lei”. (Silva, 2012)

Assim, foram tomadas medidas de possibilitar e facilitar esse acesso, por meio de programas como o Prouni (Programa Universidade para Todos) no ano de 2005, durante o governo Lula. Este programa visa a expandir o aumento no número de alunos matriculados no ensino superior e a expansão das IES através da concessão de bolsas integrais e/ou parciais a alunos carentes e oriundos de escolas públicas. Outra medida criada foi a ampliação das universidades através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação de cotas nas IFES para as etnias negra e indígena. Conforme os dados divulgados pelo MEC em 2012 houve um aumento considerável no número

de vagas anuais de ingresso na graduação – em 2003, tínhamos cerca de 110 mil, e em 2011 passamos para mais de 230 mil vagas. Além disso, com o Reuni, 2.046 novos cursos de graduação foram criados.

É nesse contexto conjuntural que as Instituições de Ensino Superior (IES), juntamente com o Governo Federal, se viram diante de dificuldades a serem enfrentadas tais como a democratização do ensino, permanência e sucesso do universitário, ampliação da rede pública, formação de qualidade, incentivo à licenciatura, dentre outros. Dessa forma, vivemos um momento histórico no ensino superior, caracterizado pelo grande investimento, expansão e democratização nessa modalidade de ensino, processo acompanhado pela ampliação de vagas e, conseqüentemente, mudanças no perfil da população atendida.

A expansão e a nova configuração discente no ambiente acadêmico

Frente ao processo de democratização do ensino superior e por meio de políticas afirmativas, alunos de classes sociais menos favorecidas que outrora não teriam acesso às universidades passaram a frequentar este ambiente. Em vista disso, algumas interpelações e críticas começaram a despontar no meio acadêmico, bem como nas mídias sociais. A título de exemplo, diante da perspectiva de que as universidades federais iriam destinar 50% de suas vagas a alunos negros e/ou de baixa renda, questões relacionadas ao desempenho desses alunos e a conseqüente qualidade do curso foram levantadas. Em abril de 2013, em uma reportagem intitulada *“Porque as cotas raciais deram certo”* na revista *Isto É*²⁴⁸, foi observado que apesar das críticas que *“afirmaram que o modelo rebaixaria o nível educacional e degradaria as universidades (...) que os cotistas jamais acompanhariam o ritmo de seus colegas mais iluminados e isso resultaria na desistência dos negros e pobres beneficiados pelos programas de inclusão”* tais argumentos não vêm se concretizando.

No entanto, na reportagem os dados mostrados revelam outro cenário. Ainda de acordo com a reportagem, *segundo dados do Sistema de Seleção Unificada, a nota de corte para os candidatos convencionais a vagas de medicina nas federais foi de 787,56 pontos. Para os cotistas, foi de 761,67 pontos. A diferença entre eles, portanto, ficou próxima de 3%, distância considerada pelos educadores como razoável.* Já em relação ao desempenho ao longo do curso, os alunos cotistas também mostraram desempenho satisfatório: conforme dados apresentados na reportagem, na UERJ após análise das avaliações durante cinco anos, concluíram que *os negros tiraram, em média, 6,41. Já os não cotistas marcaram 6,37 pontos, situação que não se distancia do que foi revelado também na Unicamp: uma pesquisa demonstrou que, em 33 dos 64 cursos analisados, os alunos que ingressaram na universidade por meio de um sistema parecido com as cotas tiveram performance melhor do que os não beneficiados, considerando inclusive as disciplinas de prestígio.*

Ao contrário, outros dados de estudos apresentados pelos pesquisadores Fábio Waltenberg e Márcia de Carvalho, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que foram produzidos tendo como referência o Enade de 2008, revelaram um quadro diferente do exposto acima. Estes dados também foram apresentados pela mídia, neste caso, em reportagem veiculada na Folha de São Paulo, do dia 28 de abril de 2013. As observações indicaram que *os universitários que ingressaram em instituições públicas federais por meio de ação afirmativa tiraram, em média, nota 9,3% menor que a dos demais na prova de*

²⁴⁸Ver: http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL

conhecimentos específicos do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que avalia cursos superiores no país. No caso das universidades estaduais, cotistas e beneficiários de bônus tiveram nota, em média, 10% menor.

Enfim, os dois cenários descritos demonstram as controvérsias que ainda pairam sobre os mecanismos de ampliação do acesso ao ensino superior e ao mesmo tempo evidencia a persistência de um discurso pautado no mérito.

Ainda vale mencionar que, no contexto da educação brasileira, há que se considerar que também nos cursos de formação de professores, mais especificamente nos cursos de Licenciatura, há indícios de alteração de perfil dos estudantes que adentram as fileiras desses cursos. As pesquisas de Bernadete Gatti traçam algumas características dos alunos das licenciaturas, em geral, e eles indicam que o ingresso no ensino superior é tardio, ou seja, a maioria dos alunos não entrou nas universidades logo após a conclusão do ensino médio, apenas 37,6% foram admitidos logo após o encerramento da educação básica.

No quesito socioeconômico, observou-se que os licenciandos, em sua maioria, estão na faixa de renda média, de 01 a 03 salários mínimos; além disso, apontou-se para a questão de que apenas 26,2% destes alunos não trabalham e são sustentados pela família. Outra característica é a bagagem cultural das famílias destes alunos, dos quais 10% dos pais são analfabetos. Quanto à escolarização, 68,4% cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, e mais, constatou-se que 60% dos alunos de Pedagogia não possuem domínio em outro idioma sendo provenientes de famílias com baixo capital cultural. Ou seja, há indícios que nos leva a concluir que grande parte desses alunos provém de classes menos favorecidas. (GATTI,2009)

A Licenciatura em Educação do Campo – exemplo de um caso

A ideia outrora predominante de que no campo não era necessária muita instrução, fez com que por longos anos não tivéssemos formulações de políticas públicas voltadas para esse espaço e seus sujeitos e, quando algo aparecia no cenário nacional, a preocupação estava centrada na educação de adultos, com o foco na alfabetização e na capacitação profissional. (Segtowich,2007)

Além disso, a educação oferecida no campo, frequentemente orientada por uma proposta de formação impregnada por visões urbanas, não contemplando a realidade dos sujeitos e seus espaços, passa a ser questionada. A luta, por uma legislação específica para atender as demandas dos povos do campo, foram transformadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovada em 2002.

Mais tarde, no ano de 2004, realiza-se a segunda Conferência Nacional intitulada “ Por uma educação do Campo” no estado de Goiás e nela aparecem as demandas relacionadas ao ensino superior, como: ampliação do acesso e garantia de permanência da população do Campo à Educação superior, por meio de uma política pública permanente que inclua ações como interiorização das IES públicas, formas de acesso não excludentes ao ensino superior, dentre outras. Além disso, conforme o texto base dessa conferência, há o entendimento de que é necessária uma formação diferenciada para aqueles que vão atuar nesse

espaço “pois deve partir de um ponto de entendimento, que tenha ‘o campo como realidade heterogênea e multicultural com formas de produção de existência humana diferenciada”²⁴⁹

A formação precária e os baixos salários dos professores que atuam junto às escolas do campo é uma importante reivindicação dos movimentos sociais, no sentido de conquistar um verdadeiro projeto para a educação do campo. Realidade revelada nos dados sobre o panorama da educação do campo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em que o diagnóstico dessa modalidade aponta para algumas questões, a saber: a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, dentre outros.

Diante dessa realidade, os movimentos sociais do campo tomam para si a tarefa de “organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva” (Caldart, 2004, p. 225). Aos poucos, o que se observa, é que a universidade foi se abrindo para essas discussões, dedicando espaços para dialogar e pensar conjuntamente com esses movimentos propostas que contemplem seus anseios e, sobretudo, a formação de professores para atuar nas escolas do campo. Experiências relevantes foram empreendidas e deve ser considerada a oferta dos cursos de Pedagogia da Terra oferecidos por muitas IES nos país.

Uma das ações do programa REUNI contempla a criação de novos cursos como uma possibilidade de ampliação das medidas de inclusão. E, nesse contexto, foram aprovados alguns cursos com perspectivas inovadoras. Exemplo disso foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo, aprovado em 2009, na Faculdade de Educação da UFMG, proposto a partir de uma experiência que procura atender as demandas de movimentos sociais numa perspectiva inclusiva. Anterior à proposição do Reuni, a Faculdade de Educação da UFMG, já havia iniciado em 2005, um trabalho de formação de professores com duas turmas no curso de Pedagogia da Terra.

O processo de aprovação do curso provocou inúmeros debates no interior da faculdade e inúmeros questionamentos ocuparam essa pauta, desde a adequação da estrutura física, de recursos humanos suficientes e , muitas outras, destacando, especialmente uma das inquietações que perpassa fortemente a academia quando se trata de proposições de expansão de vagas para um público cujo perfil é de classes populares: a qualidade do curso. Este debate segundo Aranha (2009, p. 153) *foi revelador de nossas inseguranças, tradições e até mesmo preconceitos.*

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG apresenta a *intenção de organizar um trabalho pedagógico que permita expandir a educação no campo com rapidez e qualidade, diminuindo as desigualdades entre as oportunidades de escolarização nas zonas urbana e*

²⁴⁹ II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TEXTO BASE, 2004

*rural*²⁵⁰. Conforme Antunes-Rocha et al (2012, p.204) *o curso destina-se à formação de professores para as escolas do campo, situadas em contextos socioculturais diversificados e habilita para a docência por área de conhecimento, em tempos e espaços diferenciados. Propõe-se uma formação básica comum e outra em uma das áreas de conhecimento:*

O curso é composto por uma formação básica comum e uma formação específica, em uma das áreas do conhecimento disponíveis: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura) e Ciências da Vida e da Natureza, Matemática ou Ciências Sociais e Humanidades, e encontra-se organizado de acordo com o regime de alternância: tempo escola e tempo comunidade.

A preocupação com o perfil dos alunos atendidos por este curso sempre foi a tônica da equipe que esteve à frente deste o início das experiências de formação voltadas para esse público, no sentido de que esse curso não poderia ser pensado nos mesmos padrões das licenciaturas tradicionais (Aranha, 2009). Atualmente, ao tornar-se um curso regular, seu público vem sofrendo alterações na medida em que o mesmo se abre para receber outros estudantes interessados na licenciatura e que não estão necessariamente vinculados ao campo, mas, conforme informação da coordenação do curso, ainda há um número expressivo de alunos que participam de movimentos sociais e sindicais do campo e há aqueles que residem em assentamentos.

Acrescente-se, que, nos cursos voltados para educadores e formadores do campo, os estudos²⁵¹ têm revelado que os estudantes majoritariamente fizeram o ensino médio em escolas públicas, sendo que alguns cursaram supletivos. Como a maioria habita em regiões do interior do estado, não possui condições materiais objetivas para o acesso a práticas culturais, como o teatro, frequência à biblioteca, cinema ou museus. São filhos/as de pais com escolarização de até quatro (4) anos e de avós analfabetos, representam a primeira geração de acesso ao ensino superior. A televisão constitui o equipamento de maior acesso aos bens culturais e o acesso à internet, a depender da região, nem sempre é facilitado. Traços de um perfil que não se distancia da maioria dos discentes de outros cursos de licenciatura do país conforme os estudos de Gatti já mencionados anteriormente.

Os desafios postos para o trabalho docente mediante esse novo perfil

As reflexões apresentadas dialogam com o caso em particular aqui em destaque (O curso de Licenciatura em Educação do Campo tratado acima) e com outros que apresentem características e aspectos similares no que tange ao novo perfil de discentes abordado neste trabalho.

Nas experiências em curso, a adequação curricular e as mudanças metodológicas para adaptar-se a esse novo perfil de alunos têm sido apontadas como necessárias. O docente do ensino superior, acostumado a trabalhar em um ritmo mais individualizado, terá que se esforçar para integrar-se em uma proposta que demanda encontros e decisões coletivas. O caráter interdisciplinar das disciplinas exige de cada docente uma postura pedagógica diferenciada para que possa fazer uma articulação com outras áreas de conhecimento, além de ter uma ideia da concepção que envolve aquela proposta de formação, cuja gestão

²⁵⁰ Cf:<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/LICENCIATURA%20DO%20CAMPO.pdf>

²⁵¹ SILVA, S, Costa, Vânia. Práticas e condições de acesso aos bens culturais dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo da UFMG. In: CARVALHO, C. CASTRO, M..Qual conhecimento? Qual educação?: Educação rural e do campo, 2012 (no prelo)

é construída paulatinamente em discussão com vários sujeitos coletivos que ali estão presentes, como os sindicatos e os movimentos sociais.

Sobre esse aspecto, há de se ressaltar a participação intensa dos estudantes nas discussões afetas às decisões que são tomadas no curso, cujo protagonismo é destacado por Antunes-Rocha et al (2012). Esses pesquisadores ainda apontam um elemento significativo que diz respeito à singularidade do perfil desse aluno: *que o estudante que ingressa no curso como um sujeito coletivo, isto é, ele se vincula e mantém compromisso com um grupo social em sua comunidade (p.205).*

Obviamente, esse sujeito coletivo interroga o trabalho docente e as propostas de formação:

O ingresso e a permanência como sujeitos coletivos, representando suas organizações e mantendo, a partir delas, uma identidade coletiva, provoca inquietações de diferentes ordens na universidade, obriga o repensar de práticas isolacionistas e competitivas em desenvolvimento nas graduações e faz com que se cogitem diferentes possibilidades de atuação e práticas até então não usuais, tanto para os docentes quanto para os discentes

Outra demanda desafiante que chega a esses cursos trata da capacidade de considerar, valorizar e dialogar com outros tipos de saberes que são produzidos fora do espaço da academia, saberes heterogêneos e plurais, dos quais os estudantes são portadores. Perspectiva teórica discutida por Santos (2006)²⁵² quando nos convida a refletir sobre a produção do conhecimento e o reconhecimento desses saberes, numa perspectiva da ecologia de saberes que procura romper com a lógica da monocultura do saber e do rigor científico. Há de se criar novas formas de diálogo e confronto entre os saberes científicos e os outros saberes não legitimados pelos cânones da ciência.

Com certeza esse é um grande desafio para o trabalho a ser empreendido com esses estudantes, visto que os pressupostos colocados para a educação do campo de certa forma são orientados nessa direção e o “conhecimento emancipação”, que reconhece as diversidades dos saberes que são produzidos é o desejável. Os estudantes desses cursos, ao ingressar nas universidades, em diferentes partes do país, reivindicam a tomada do latifúndio do saber. Desafio já detectado em pesquisas que foram feitas em cursos similares ao analisado, indicando, conforme Santos (2009),²⁵³ que o principal desafio para a o trabalho e a formação docente é que esses sujeitos sejam reconhecidos pelas suas práticas e por acúmulo de conhecimentos construído.

Outros aspectos, que fazem parte das adaptações curriculares, como a formação no modelo de alternância, exigem dos docentes um esforço para administrar as novas dinâmicas e uma aproximação com a realidade para a qual os alunos retornam - como é o caso das avaliações e trabalhos orientados para o tempo comunidade.

Por último, outro aspecto significativo e apontado por muitos docentes que atuam com esse novo público discente, não só com alunos dessa licenciatura, mas também em outros cursos oferecidos pela universidade, são as fragilidades educacionais das quais esses alunos são portadores. Oriundos de famílias desprovidas de capital cultural não tiveram a chance em sua socialização secundária de vivenciar experiências que pudessem alterar e ampliar de modo significativo sua bagagem e o seu capital cultural. A

²⁵² Santos, Boaventura. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006

²⁵³ Santos, Silvanete Pereira de. A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

percepção dos docentes, que atuam com este atual perfil de alunos que chegam às universidades, expressa-se em avaliações em que o despreparo e a fragilidade da formação anterior dos alunos são colocados como principal impedimento para o exercício da mediação pedagógica produtiva.

No ponto de vista dos docentes, vencer essas barreiras demandaria muito mais esforços de quem ensina, pois lhes caberia reformular sua prática de ensino, as formas de transmissão dos conteúdos para além das aulas expositivas, o que requer tempo e conhecimento. Em tempos de intensificação e de precarização do trabalho dos docentes que atuam no ensino superior, tal demanda, para muitos deles, é avaliada como mais uma tarefa a ser assumida, dentre tantas outras que lhes são cobradas atualmente: a produção intelectual, os relatórios, a participação em eventos, a pesquisa, a extensão e as tarefas administrativas.

Com isso, há uma tendência por parte de alguns, de reificar o discurso do mérito justificando a garantia de uma educação superior de qualidade, além do que as propostas de *educação universitária de massas são na melhor das hipóteses, ingênuas, embora sempre dotadas de forte apelo populista, visto que acreditam que a função da universidade é criar a cultura, ciência e tecnologia*²⁵⁴.

Entretanto, nem todos coadunam com esse pensamento e há visões mais otimistas acerca desse aluno e de sua inserção no espaço acadêmico que reconhecem que *apesar da carência em alguns conteúdos cobrados no vestibular, esse aluno é rico em conhecimentos acerca do país “real”, além de trazer uma diversidade de conhecimento e cultura para a instituição.* (Pinto, 2004, p.753-754)

Nessa direção uma das professoras que já atuou também como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo compartilha da mesma opinião otimista de Pinto. Para ela os alunos da Licenciatura do Campo são de origem da camada popular, mas possuem consciência política, advinda da participação nos movimentos. Diante disso, considera que eles já possuem uma postura política adquirida na vida e na militância e que os professores não precisam ensiná-los a pensar criticamente:

“[...] ele tem uma densidade de formação, uma densidade de princípios que é muito diferente, pela minha experiência com a licenciatura convencional. Porque é um aluno de camada popular, mas é um aluno diferenciado. [...] Ele tem consciência política, ele tem conhecimento e aí é que vem o grande embate do professor.”

Considerando o diferencial desse aluno e a bagagem que ele traz para o curso, a professora fala sobre esse capital cultural e que este deve ser levado em conta ao se delinear o perfil deste sujeito do campo:

“Eu acho que ainda é confuso para nós. Eu acho que todos nós sentimos dificuldade com a presença dele, não que ele saiba tudo, está vendo? Mas ele chega com um capital. Ele não viajou para a Europa, ele não sabe as línguas, não sabe espanhol, inglês, francês, mas como dizia uma professora da minha pesquisa, ele entende tudo de globalização, ele que me ensinou o que é isso. [...] Aí eu pergunto assim; o que nós estamos chamando de capital cultural? [...] E no caso da licenciatura do campo acho que tem muito isso[...] Ele sabe fazer teatro, ele sabe o que é música, ele discute, ele faz escolhas... se a gente está chamando isso de capital cultural. Ele tem posições políticas, ele tem posições definidas e isso marca o lugar. Eu acho que aí tem, por isso que o professor tem uma dificuldade, porque ele vê aquele aluno inserido em um grupo social carente e tal, com essas características todas. Mas só que o aluno chega e desafia ele, porque o aluno não tem isso. Aí é que mora nosso maior desafio.”

²⁵⁴ Ver: O discurso liberal e a expansão no Ensino Superior no Brasil (www.georgezarur.com.br/.../o-discurso-liberal-e-a-expansao-do-ensino-superior)

Ainda na perspectiva desse sujeito diferente e novo, segundo a entrevistada, esses licenciandos chegam à universidade com identidade própria, sabendo o que querem com o curso, mobilizados. Além disso, eles não falam de forma individual, falam enquanto grupo. Antes de serem alunos da UFMG, eles são sujeitos do campo. Para ela

“ele já vai determinado, ele já tem identidade. Ele não vai para lá sem identidade, ele já sabe o que ele quer lá e isso não tem sido fácil. Um professor falou isso comigo. Ele falou: Eles não falam do ponto de vista pessoal, eles só falam enquanto grupo [...] eu tenho pensado muito sobre isso, que eu acho que o nosso grande mote é esse, sabe, é um sujeito que chega de um grupo social, igual aos indígenas, entendeu, antes de tudo, antes de ser aluno da UFMG eu sou Pataxó.[...] Aqui, eles são alunos da UFMG, mas, antes, antes de alunos da UFMG, eles são do campo e aí o professor tem dificuldade. [...] Alguém falou comigo: Mas eles hoje são alunos da UFMG, eles têm que compreender, esse negócio de ficar fazendo essa mística, isso é coisa deles lá. [...] Olha, tem cinco anos que eu estou aqui com eles e eu acho que eles antes de ser alunos da UFMG, são do campo, pois a UFMG é só uma passagem na vida deles, eles vêm aqui e nós temos a obrigação de ajudá-los a se instrumentalizar

As declarações desta professora evidenciam uma postura do licenciando que já foi detectada em outros estudos²⁵⁵ que tangenciam com essa mesma proposta. As professoras, que atuaram em um curso de Pedagogia da Terra, reconhecem que, apesar das fragilidades que carregam na formação, a maioria traz com eles um “senso de propósito” comprometidos com seu processo de aprendizagem e ao mesmo tempo com a construção do curso e, por isso, os questionamentos que fazem em torno das práticas de ensino e dos conteúdos propostos no curso. Além disso, a professora reconhece que esses alunos têm uma bagagem e que a universidade deve saber valorizar e lidar com as suas experiências, muitas delas forjadas no âmbito dos movimentos sociais.

Entretanto, reconhece as fragilidades herdadas em suas trajetórias de formação da educação básica, que se faz perceber na grande dificuldade que muitos possuem em relação à escrita de acordo com as normas ortográficas

“[...] a escrita era muito fraca. Era uma escrita oralizada, muito longe das regras. Tanto que eles pediam isso. Eles queriam oficina de leitura, de produção de texto. Eles queriam escrever e pediam para os professores e queriam que os professores corrigissem os trabalhos, eles queriam aprender [...] Talvez nem tanto ler, mais escrever. Essa é uma demanda muito concreta deles. Mas aí tem uma trajetória aí para trás, de escolaridade, que aí a gente sabe que tem uma trajetória complicada. Porque eles são alunos oriundos de uma escola frágil, muitos, a grande maioria de escolas rurais.”

A professora ressalta também que os alunos da Licenciatura em Educação do Campo estão engajados no curso, sendo desnecessário dar “lição de moral e chamar atenção”. Estes também possuem o desejo de transformar o mundo. Devido a estes “comportamentos”, considera que estes alunos têm muito a ensinar aos outros estudantes da UFMG. Para ela é:

“Por isso é que nós temos dificuldades com eles. Porque a gente está acostumada com meninos que chegam assim, não quer ser professor, fez o curso porque não passou no outro. [...] Você não tem que dar lição de moral, você não tem que fazer nada, nem chamar a atenção. [...] Se duvidar nem pedir silêncio uma vez.

²⁵⁵ Fernandes, Flávia Azevedo. Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasília: UNB, 2009.

Porque eles já estão engajados.[...]Os estudantes da licenciatura do campo chegam com vínculo, eles querem mudar o mundo.”

Algumas considerações

A partir dos aspectos analisados, conclui-se que esse novo público estudantil, que está adentrando as universidades do país, interroga o trabalho docente e, sobretudo, as práticas de ensino aí consolidadas. Lidar com as fragilidades herdadas de uma trajetória precária de formação, de uma escolarização deficitária oferecida pelo sistema público de ensino é desafiante e muito novo para inúmeros docentes que comumente lidavam até há pouco tempo, com redutos das elites e das camadas médias da população brasileira, e hoje se vêem diante das classes operárias, dos trabalhadores rurais e de muitos outros que estavam alijados desse espaço.

Para aqueles que acreditam na função social da universidade, no sentido preconizado e defendido por Chauí, talvez esta tarefa torna-se um pouco mais fácil, no sentido de que se sentem impelidos a se comprometerem com as demandas sociais que estão sendo colocadas para o universo acadêmico, resgatando, assim, a vocação política da universidade, aberta a todas as classes sociais.

Nos depoimentos, já coletados para a pesquisa na qual este trabalho se insere, observou-se que aqueles professores, que apresentam trajetórias em movimentos sociais, sentem-se sensibilizados e mobilizados para responder essas demandas. Acreditam que é possível estabelecer mecanismos que reduzam as desigualdades para os novos discentes que transitam no espaço dos “herdeiros”. E, mais, que eles também possuem uma herança, um saber, diversidade e singularidades que devem ser respeitada e ao mesmo tempo resgatada, posta em diálogo com os saberes científicos hegemônicos aí apresentados.

Novas posturas pedagógicas e adaptações curriculares são necessárias para que de fato ocorra a inclusão desses estudantes para que possam transpor as barreiras de um sistema fortemente meritocrático, visto que desigualdades antigas podem produzir efeitos perversos nesse ambiente. E, para isso, espera-se que as políticas de expansão de ampliação do acesso ao ensino superior sejam acompanhadas de medidas que proporcionem aos docentes condições adequadas para desenvolver seu trabalho e possam responder as tais solicitações.

Finalizando, há de ressaltar que, para além das críticas em relação à inserção de um novo público estudantil nas universidades do país, deve se levar em conta que existem críticas contundentes relacionadas ao processo de expansão. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) vem denunciando a carência de professores e a falta de estrutura básica como bibliotecas, laboratórios e equipamentos nas novas unidades, algumas, funcionando em prédios não adequados, por vezes em situação precária.

Referências

ANTUNES-ROCHA et al. (2012). Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em educação do Campo da UFMG. In: ALMEIDA M. Fátima, MARTINS, Aracy, ANTUNES-ROCHA (org). Territórios educativos na educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica.

- ARANHA, Antônia Vitória Soares (2009). Educação do Campo na UFMG: do sonho aos desafios. Educação e diversidade, Belo Horizonte, p.143-159.
- CALDART, R. Apresentação. In: MACHADO, C. L., CAMPOS, C. S. S. & PALUDO, C. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CHAUÍ, Marilena (2001). Escritos sobre a universidade. São Paulo: Unesp.
- GATTI, Bernadete Angelina (Coord.), BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- PINTO, João M. de Rezende (2004). O acesso à educação superior no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.88, p.727-755.
- SANTOS, Boaventura (2006). A gramática do tempo. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Silvanete Pereira de (2012). A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- SILVA, S, Costa, Vânia (2013). Práticas e condições de acesso aos bens culturais dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo da UFMG. In: CARVALHO, C. CASTRO, M.. Qual conhecimento? Qual educação?: Educação rural e do campo. (no prelo)
- SILVA, S.A. (2012) Políticas de acceso a la enseñanza superior y los nuevos sujetos de la formación docente. Revue Ensemble, v. 5, p. 1-16.

Olúkó ati akékó yen ótun pa ìtàn²⁵⁶: caminhos possíveis para uma educação antirracista

Mille Caroline Rodrigues Fernandes²⁵⁷

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC–UNEB, realizada com jovens estudantes do quilombo de Boitaraca, localizado na cidade de Nilo Peçanha, região do Baixo-sul - Estado da Bahia/Brasil. O objetivo desse trabalho é trazer para o bojo da discussão, as dificuldades educacionais enfrentadas por estes jovens, ao saírem da escola do “quilombo”, no período da Educação Fundamental II, para estudar na escola da “cidade”. Na escola do “quilombo” durante o período da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a professora da comunidade, desenvolve em sua sala de aula multisseriada, espaços pedagógicos que propiciam a valorização da memória, da oralidade e da *arkhé* africana (LUZ, 2000), capaz de formar consciência individual e coletiva do grupo, mostrando caminhos didático-pedagógicos baseados na dinâmica do *vivido/concebido* (LUZ, 2003). Nessa perspectiva, ao saírem do seu meio sócio-cultural-histórico, durante o Ensino Fundamental II, e adentrarem numa escola, a qual a proposta curricular é baseada nos valores euronorte-americanos, estes jovens experimentam o sabor amargo e nocivo do preconceito e da discriminação por serem negros e por serem quilombolas. Assim, o texto discute o processo educacional na “cidade”, um meio de exclusão e silenciamento vivido pelos jovens ao saírem da escola do “quilombo”, sugerindo a construção de uma proposta pedagógica antirracista que valorize a *arkhé* africana dos jovens que saem do quilombo de Boitaraca, para estudar na escola da “cidade”, a partir de suas próprias histórias de vida. Esta proposta pedagógica, exercício da *práxis* (GADOTTI, 2003), um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores na relação entre si e com o espaço, onde se efetiva a prática pedagógica, construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos, tendo como eixo norteador a questão da autoestima e da identidade do povo de Boitaraca. Desta maneira, esta pesquisa se concebeu mediante uma metodologia de cunho etnográfico, baseado no enquadre descritivo-analítico (GEERTZ, 1989) e no enquadre analítico das interações face a face (ERICKSON, 1971). Níveis analíticos que estão ancorados nos pressupostos da história oral, tendo como instrumento metodológico a entrevista narrativa (THOMPSON, 1998). Em suma, esta proposição didático-pedagógica pode ser considerada inovadora para o trabalho docente e brota como estratégia de insurgência contra um currículo positivista e de desdobramentos neocoloniais (CAVALLEIRO, 2001); (CUNHA Jr, 2008); (GOMES, 2011), que não contempla a diversidade (MACEDO, 2007), muito menos a ancestralidade e a *Arkhé* africana dos jovens boitaraquenses.

Palavras-chave: Comunidade de Boitaraca. Currículo. Educação Antirracista

²⁵⁶ Frase em yorubá que significa: “Professores e alunos contando uma nova história”.

²⁵⁷ Pedagoga/Psicopedagoga. Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus I. Pesquisadora do Grupo PRODESE/UNEB – Programa Descolonização e Educação; Pesquisadora de Comunidades Quilombolas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia/ Coordenação de Educação para as Relações Étnicorraciais e Diversidade.
E-mail: millicaroline@hotmail.com

As primeiras percepções...

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Paulo Freire, 1970).

A África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la. A presença africana no cotidiano histórico e na cultura brasileira é imensa e nós temos limitações de compreendê-la devido às ausências de História Africana nas escolas, universidades e movimentos políticos. (Henrique Cunha Júnior, 2008).

A educação concebida para os povos que tiveram seus destinos sobredeterminados pelo impacto dos valores do mundo neocolonial-imperialista, sempre esteve amarrada à dinâmica do crescimento e produção do capital econômico, que informe sobre as expectativas das demandas do mercado, de onde se desdobra a prescrição homogênea e linear das políticas educacionais voltadas para a formação do sujeito produtor e consumidor, selecionando o que deveria ser colocado ou silenciado no currículo escolar, o que conseqüentemente, deixou de lado os saberes e falares das populações de *arkhé*²⁵⁸ africana, gerando esteriótipos em relação à cultura negra, o que, de certa forma, favoreceu o surgimento de racismo, preconceito e discriminação raciais nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, buscamos no presente texto apresentar um breve recorte de uma pesquisa que foi desenvolvida no mestrado em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC–UNEB, realizada com jovens estudantes do quilombo de Boitaraca, localizado na cidade de Nilo Peçanha, região do Baixo-sul – Estado da Bahia/Brasil. O objetivo desse trabalho é trazer para o bojo da discussão, as dificuldades educacionais enfrentadas por estes jovens, ao saírem da escola Rui Barbosa, localizada no “quilombo” de Boitaraca, no período da Educação Fundamental II, para estudar na escola Nair Lopes Jenkins, localizada na “cidade” de Nilo Peçanha, sugerindo a construção de uma proposta pedagógica antirracista que valorize a *arkhé* africana dos jovens que saem do quilombo de Boitaraca, para estudar na escola da “cidade”, a partir de suas próprias histórias de vida. Esta proposta pedagógica, exercício da *práxis* (GADOTTI, 2003), um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores na relação entre si e com o espaço, onde se efetiva a prática pedagógica, construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos, tendo como eixo norteador a questão da autoestima e da identidade do povo de Boitaraca.

Na escola do “quilombo” durante o período da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a professora, filha da comunidade, desenvolve em sua sala de aula multisseriada, espaços pedagógicos que propiciam a valorização da memória, da oralidade e da *arkhé* africana (LUZ, 2000), capaz de formar consciência individual e coletiva do grupo, mostrando caminhos didático-pedagógicos baseados na dinâmica do *vivido/concebido* (LUZ, 2003). A metodologia do *vivido/concebido* ou também do “*desde dentro para desde fora*” refere-se aos saberes constituídos dentro do quilombo de Boitaraca como as festas religiosas e de devoção aos santos padroeiros do quilombo, a Dança dos Velhinhos, as rezas e outras manifestações

²⁵⁸Segundo Narcimária Luz (1999.p.49-68), palavra de origem grega, utilizada para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, significa (...) princípios inaugurais que imprimem sentido e força, direção e presença a linguagem. Princípio-começo-origem, e princípio-poder-comando. Não se trata, apenas, de referir-se a antiguidade e/ou anterioridade, mas o princípio inaugural, constitutivo, recriador de toda experiência africana.

culturais, as quais são levadas para o interior da escola, desconstruindo e (re)criando as estruturas do currículo oficial (FERNANDES, 2013).

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido na escola do “quilombo”, posiciona-se numa teia que envolve a percepção da pertinência etnicorracial num espaço marcado pela falácia da democracia racial e escamoteamento de suas implicações na subjetividade e economia das relações sociais. Colocar-se na posição do *vivido/concebido* é conseguir inserir de forma física, emocional, mental e espiritual a *arkhé* africano-brasileira, que funda a comunidade de Boitaraca, aos ditames de uma escola que ao longo do tempo foi planejada para não servir a uma população negra e muito menos quilombola.

Na escola do “quilombo”, os jovens vivem com intensidade, toda a potência de ancestralidade e sociabilidade africana. Nesta escola, os jovens não precisam entrar nas fronteiras movediças de raça, classe, cor de pele, religião, pois eles aprendem no quilombo, desde criança, o que é contextualizar as práticas desenvolvidas em seu cotidiano e o que é “fazer parte” de uma história de luta e resistência. Mas, ao saírem do seu meio sócio-cultural-histórico durante o Ensino Fundamental II e adentrarem numa escola, a qual a proposta curricular é baseada nos valores euronorte-americanos, os jovens de Boitaraca experimentam o sabor amargo e nocivo do preconceito e da discriminação por serem negros e por serem quilombolas.

Na educação da escola Nair Lopes Jenkins, a memória e os saberes dos jovens quilombolas passam incólumes no interior da escola. Isto acontece, porque “a linguagem pedagógica que lastreia a escola está assentada em valores que constituem a cosmovisão etnocêntrica que procura arrefecer a afirmação do patrimônio simbólico africano-brasileiro” (LUZ, 2003. p. 66). De tal modo, os jovens começam a viver em conflitos com relação à estética de seus cabelos, à sua religião de matrizes africanas, são apedrejados no percurso do quilombo para a escola da “cidade”, são discriminados por serem quilombolas, levando muitos destes jovens a desistirem de estudar.

A discriminação enfrentada pelos jovens do quilombo de Boitaraca é uma realidade enfrentada por quase todos os jovens negros, seja quilombola ou não-quilombola. Um processo discriminatório que solapa as identidades destes jovens. Um racismo que se expressa no silenciamento das tradições, na negação dos valores e religiosidade africano-brasileiras, e a não inserção dessa história e cultura africano-brasileira no currículo escolar tem gerado discriminação e preconceito dentro da sala de aula. É importante, ressaltar que falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação, é, sobretudo, dar visibilidade à discriminação e ter como extingui-la do contexto escolar. Isto porque, sabemos que a exclusão do negro no processo educacional escolarizado é histórica e que a escola oficial de ensino não foi preparada para trabalhar com as diferenças sociais, raciais, econômicas, culturais, políticas, e seu espaço, durante séculos, absorveu teses racistas, produto da manipulação do pensamento científico para servir a um processo de subalternização de povos não brancos (SISS, 2003).

Nessa perspectiva, ao analisar as discriminações recorrentes no ambiente escolar do Nair Lopes Jenkins com os jovens quilombolas, pude refletir sobre a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial e da importância da intervenção dos profissionais da educação para a organização de uma escola que favoreça o desenvolvimento de todos os presentes, não somente na escola Nair Lopes Jenkins, mas nas escolas em geral. Assim, trago neste artigo reflexões sobre formas de examinarmos o espaço escolar a

fim de sabermos quando estamos educando para o reconhecimento da igualdade humana ou colaborando para a permanência e a difusão da discriminação no espaço escolar e na sociedade.

O horizonte, que abriremos pretende aproximar os educadores de uma outra *episteme* que, compreendida na sua complexidade, pode ajudar a desencadear novas elaborações que estabelecem formas de solidariedade e respeito para as distintas experiências, as quais caracterizam as diversidades culturais de *arkhé* africana. É dessa forma, que as palavras iniciais de Freire (1970) e Cunha Júnior (2008) nos orienta sobre a possibilidade de (re)pensar o fazer pedagógico da escola, construindo outras óticas de compreensão de mundo para além do que está posto e do que por muito tempo foi tido como verdade no currículo escolar.

O desejo permanente de refletir com os educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão exclusivamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Todavia, refletir com os educadores se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos libertos de sentimentos de racismo. Portanto, para traçar caminhos que possam subsidiar o pensamento e a elaboração de medidas concretas a fim de afirmar positivamente a identidade do estudante negro é necessário trazer a cultura negra (en)trelaçada ao Currículo como elemento construtivo no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as peculiaridades humanas, partindo do pressuposto de que é necessário uma mudança na transmissão de conhecimentos no âmbito escolar, uma reformulação do ato educativo, buscando localizar o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades dos sujeitos próprios da cultura negra e da relação destes com os espaços sociais, bem como incorporar, de maneira crítica, a questão das diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões, oferecendo elementos para que o currículo escolar contemple as práticas didático-pedagógicas dos professores.

Em linhas gerais, construir novas práticas pedagógicas através da cultura negra além de um direito, a educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento humano, bem apresentado nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), onde a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

É importante salientar, que na elaboração de bases para uma educação antirracista precisamos ter o cuidado com possíveis deturpações sobre a cultura negra, transmitidas pela educação neocolonial, que por muito tempo solapou as identidades das populações africano-brasileira, pois, às vezes, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” (GOMES, 2001.p. 86). Muito embora esta afirmação nos pareça contraditória, porém, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incidir no problema da homogeneização em detrimento ao reconhecimento das diferenças.

Assim, ao compreendermos o conceito e o processo da educação no âmbito das coletividades das pessoas negras e de sua relação com os espaços sociais, torna-se indispensável a discussão da educação a serviço da diversidade, tendo como desafio a afirmação da igualdade e a revitalização da auto-imagem do povo negro.

Para propor os caminhos possíveis para uma educação antirracista foi feito um levantamento bibliográfico de pesquisadores que se dedicam a valorizar a *arkhé* africana (LUZ, 1999; 2003); (LUZ, 1983; 2000);

(CAVALLEIRO, 2011); (GOMES, 2001); (CUNHA, 2008) e sua influência na sociedade. Foram estudos e descobertas que aprofundaram a valorização de “saberes” oriundos das culturas e tradições que a diáspora negra trouxe para o Brasil, suas ações essenciais à vida humana e como estas ações estão inseridas em nosso cotidiano. A nossa principal preocupação era não incorrer no erro salientado por Gomes (2001): o problema da homogeneização.

Dessa maneira, buscamos subsídios teóricos na pesquisa de cunho etnográfico baseada no nível macro na perspectiva de um enquadre descritivo-analítico (GEERTZ, 1990) e no enquadre analítico das interações face a face (ERICKSON,1971). Níveis analíticos que estão ancorados nos pressupostos da história oral, tendo como instrumento metodológico a entrevista narrativa (THOMPSON,1998).

Enfim, coube a este artigo apresentar uma análise parcial de análises e reflexões sobre como reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar, analisando possíveis caminhos e elementos capazes de efetivar uma educação antirracista.

Caminhos possíveis para uma educação antirracista

Estamos dispersos pelos quatro cantos do mundo, segundo os ditames da hegemonia ocidental (...). O efeito de uma presença africana no mundo será o de aumentar a riqueza da consciência humana e (...) alimentar a sensibilidade do homem com valores, ritmos e temas mais ricos e mais humanos. (Cheik Anta Diop)

O fragmento de Diop, que inaugura esta escrita, nos convida a pensar sobre a inserção de uma presença africana no mundo com o intuito de alimentar a sensibilidade humana através dos valores, linguagens ritmos e temas próprios das populações de *arkhé* africana. Uma maneira de (re)tornar aos valores mais humanos, porque com o exercício de apreender a sua inserção no mundo, as populações africano-brasileiras, tem tentado transformar as dinâmicas sociais, deslocando ideias por muito tempo estabelecidas, fazendo com que aspectos subjacentes emergem para modificar as antigas concepções dominantes.

Pensando sobre as reflexões de Diop, podemos compreender o sentimento de exclusão vivido por jovens negros face às posturas institucionais, aos valores impostos, a distância existente entre o saber proposto pela escola frente às suas vivências e toda a carga de recalque ideológico presente nas estâncias da sociedade oficial (LUZ,1983). A escola reflete em suas estruturas quer organizacionais, pedagógicas ou administrativas as demandas sociopolíticas e sócio-históricas advindas da sociedade como um todo. Expressam no seu cotidiano as tensões e contradições de um país historicamente marcado pelo racismo e pelas várias formas de discriminação e exclusão social.

Por ser uma instituição do mundo ocidental, a escola busca formar um ideal de homem branco, cristão, monogâmico, heterossexual, um padrão homogeneizante que faz com que a educação escolar se distancie dos sujeitos que não correspondem a esse referencial identitário. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, entretanto, não podem ser tratados de modo “igual”. Sobremaneira, a escola oficial de ensino não foi organizada para atuar com diferenças raciais, culturais e que seu espaço, além de ser competitivo, dualizado e seletivo incorporou por muito tempo, discursos racistas, produto da manipulação do pensamento científico. Nesse contexto, é importante afirmar que o currículo escolar também tem um papel relevante nesse processo de manipulação dos discursos racistas,

afinal, o currículo, embora seja uma questão de conhecimento, também é uma questão de poder e identidade (SILVA, 1995).

Assim pensar caminhos para uma educação antirracista é uma maneira de demarcar no território de educação de base neocolonial, a influência da cultura negra (en)trelaçando-a ao currículo escolar (MACEDO, 2007). Isto porque é prática comum nas escolas os alunos receberem uma proposta curricular baseada nos valores eurocêntricos criados como um mecanismo de exclusão para silenciar as diferenças sociais, culturais e linguísticas, que deformam, menosprezam e solapam as alteridades nos seus valores mais intrínsecos numa sala de aula.

De tal modo, ao adentrar num universo pouco explorado e suscitar novas indagações sobre o preconceito racial existente no interior da escola Nair Lopes Jenkins, pude fazer uma intersecção com o currículo escolar, repensando a educação que ocorre no interior desta escola de forma que esta pudesse contribuir para a diminuição das discriminações em sala de aula tanto para os jovens quilombolas quanto para outros jovens negros em diferentes escolas.

Para que a educação no ambiente escolar reconheça a existência do problema racial na sociedade brasileira, necessitamos de um diálogo com as diversas áreas do conhecimento, priorizando as histórias, a cultura e as experiências daqueles que foram por muito tempo excluídos do currículo escolar: os negros. No ambiente escolar, uma educação antirracista tem como objetivo o desarraigamento do preconceito, das discriminações e nesta educação antirracista não cabe, segundo Cavalleiro (2001):

Estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001.p. 150).

Neste caminhar, na pesquisa de mestrado, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica que possibilita não somente aos jovens de Boitaraca a valorização de suas histórias no ambiente escolar do Nair Lopes Jenkins, mas também, e principalmente, a outros tantos e diversos jovens negros, atingidos pelos preconceitos, a reconquista de uma identidade positiva, a inserção dos valores referentes a cultura africano-brasileiro, tão fortemente arraigada em nossa sociedade.

(Re)estruturar a educação no espaço escolar tem um sentido político relevante, já que propicia aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social do lugar em que estão inseridos, a partir de sua diversidade cultural e, por outro lado, realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Isto ao levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, e que é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social.

Por isso, o diálogo entre os diferentes processos de ensino-aprendizagem contribuem para que tenhamos uma visão abrangente do meio social em que vivemos, bem como estimula nosso interesse pelo contato com as referências culturais articuladas em diferentes linguagens. Nesse sentido, a inserção de conteúdos relacionados à cultura negra nos currículos escolares abre espaço para o conhecimento e a aplicação de métodos que ampliam o horizonte de convivência entre os indivíduos. Sobremaneira, com o objetivo de

levar aos alunos uma nova maneira de se relacionar com a vida, consigo mesmo e de respeitar as diferenças culturais.

E neste processo o educador que se assume como sujeito da história, deve participar da “luta” pelo desenvolvimento do povo, envolvendo-se juntamente com os demais, engajado nos movimentos sociais, tendo uma postura de mudança no seu fazer pedagógico, construindo aparatos de ensino como fonte inovadora na busca pelo conhecimento. “[...] O educador como um sujeito, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico” (VEIGA, 1996. p. 27), pois se sente desafiado a repensar a sua prática pedagógica, se comprometendo em não reproduzir a estrutura excludente construída ao longo dos anos sob o domínio da cultura europeia e, acima de tudo, reflete sobre que tipo de homem a escola pretende formar, em uma sociedade marcada historicamente pela submissão/exclusão da cultura negra em detrimento a cultura “branca” dominante.

Cabe-nos analisar também que a inclusão de temas referentes às culturas africano-brasileiras no currículo escolar representa, em primeira instância, o estabelecimento de políticas afirmativas que permitem à sociedade brasileira reconhecer sua dívida para com os africanos e seus descendentes (CUNHA JÚNIOR, 2008). Todavia, as disposições da Lei 10.639/03 vão além desse aspecto, ou seja, na medida em que ela se destina a promover a justiça social, demonstra que a sociedade e o Estado brasileiro iniciaram, ainda que com retardo, uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas.

Por isso, a inserção do histórico e da *arkhé* africana no currículo escolar, cria uma demanda para o sistema educacional que transforma a convivência com a diversidade cultural em uma das chaves de sua própria articulação e funcionamento. Diante disso, a diversidade, que só era revelada em datas comemorativas a exemplo do Dia da cidade, Dia da Consciência Negra, entre outras comemorações, tende a deixar de ser exceção para ser um fato reconhecido pela sua inserção na dinâmica da história e da realidade social dos jovens negros. Acredito que, a partir do entendimento de que o currículo pode ser um caminho para se trabalhar questões sobre preconceito, discriminações, racismo, violência, diversidade cultural e os valores de um *continuum* civilizatório africano-brasileiro (LUZ, 1999) existente em nossa sociedade, a educação se tornará um elemento indispensável para o combate às desigualdades sociais e educacionais (FAZZI, 2006).

Refletir sobre uma nova estrutura para o currículo perpassa por questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação do negro no Brasil. Dependendo do lugar de onde estamos, das posições ideológicas que assumimos, podemos influenciar e materializar um currículo que ora contemple os ditames e normas das legislações educacionais, ora assuma e transpareça a vida dos educandos, suas habilidades e competências (MOREIRA & SILVA, 1995).

Instigada por autores (LUZ, 1999); (CUNHA JÚNIOR, 2008); (SILVA, P. 1993); (GOMES, 2005; 2011); (CAVALLEIRO, 2001); (SILVA & MOREIRA, 1995) e vivências, no que diz respeito à questão étnicorracial no currículo escolar, e, na tentativa de desvelar histórias não contadas, o que ressaltos nestes caminhos possíveis, são ações para uma educação antirracista, que primem pelo respeito à diferença, à diversidade, aos valores de *arkhé* africana: ancestralidade, memória e oralidade.

Esta educação não pode isentar-se de pensar sobre a cultura negra, principalmente, do compromisso com a história dos negros que durante muito tempo foi silenciado e alijado por um sistema desumano, preconceituoso e cruel de educação. Educar, respeitando as diferenças de jovens negros quilombolas ou

não-quilombolas, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura e da história africano-brasileira, que continua sofrendo discriminações nos espaços escolares.

Nesse contexto, a pesquisa nos leva a propor a construção de uma educação antirracista que respeite a diversidade cultural, ancorada na Lei 10.639/2003 e baseada nos seguintes desafios: formar professores capazes de atuar criticamente com a diversidade africano-brasileira; socialização dos saberes produzidos pela comunidade acadêmica e pelo Movimento Negro na Formação inicial e Continuada destes professores; incluir no currículo escolar do Nair Lopes Jenkins, a história e a cultura de Nilo Peçanha, especialmente a formação das comunidades quilombolas existentes no município; elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados a atender a realidade cultural dos jovens negros.

Assim, os professores serão convidados a construir novas atitudes e práticas pedagógicas e sociais, tendo um olhar crítico sobre as organizações epistemológicas e políticas da sociedade, reivindicando mediante as desigualdades existentes no ambientes escolar e apostando nos processos de emancipação social e política. Em suma, seguindo o pensamento de Paulo Freire, a escola precisa refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação. Precisamos aprofundar o entendimento da educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2010).

Para não findar...

*"Não se abandonam sonhos
no trajeto escolar,
nem nas esquinas
onde a sombra paternal
segura fugas.
Não se afugentam sonhos
no atalho dos caminhos, nem nas corredeiras
onde o limite das margens
evita desvios.
Não se limitam sonhos
a urgentes desafios"²⁵⁹.*

Ao refletir sobre o poema de Damário lembrei-me das ideias de Paulo Freire quando ele nos instiga a ter esperança por uma educação de qualidade e ao alcance de todos, sendo que para que esta educação se concretize é necessário acreditar na transformação do mundo, na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança: uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça. Acreditar no sonho não como algo irrealizável, mas como algo "inédito viável", algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

²⁵⁹ DACRUZ, Damário. "URGÊNCIA". In: Todo Risco: o ofício da paixão: Fundação Pedro Calmon. 2 ed. Lauro de Freitas/BA. 2012. p. 19.

Parafrazeando Weber, tivemos que suportar o tempo todo com “efeitos de composição”, tentando transcender o projeto laico, etnocêntrico-evolucionista que sobredetermina de modo nefasto a existência do planeta. Assim, ao visualizar o “inédito viável” (FREIRE, 1998) como um sonho, como algo que se concretiza no cotidiano, o ser humano começa a desvelar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. O ser e o estar no mundo significa empenhar-se na tessitura de ações, reflexões e lutas. Não podemos ver o sonho como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo, muito menos como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. O sonho, aqui, deve ser pensado como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza histórica e social.

A pesquisa de mestrado, um elemento do meu sonho, revelou que a composição curricular do Grupo Escolar Nair Lopes Jenkins não contempla a dinâmica e a pulsão da história e da *arkhé* africana de Nilo Peçanha. Mesmo com as imposições da Lei 10.639/03, o currículo escolar se caracteriza por uma temporalidade e espacialidade que recusam e recalcam as presenças civilizatórias africanas (LUZ, 1999). E este recalque tem sido a base das práticas escolares, que no seu cotidiano operam com obstáculos teórico-epistemológicos, que ao se depararem com a cultura africano-brasileira procura silenciar o seu papel no município de Nilo Peçanha.

Dessa maneira, os jovens quilombolas, na transição entre a escola do “quilombo” para a escola da “cidade” para darem continuidade aos seus estudos, enfrentam preconceitos e discriminação por serem negros e quilombolas. Porém, quem os discrimina são jovens negros de Nilo Peçanha, que também são discriminados, silenciados e aliados do sistema oficial de ensino, a partir do momento em que não se enxergam no contexto escolar e nem nos materiais didáticos. Portanto, discriminar os jovens de Boitaraca é uma maneira estratégica de defender-se dos preconceitos que possam surgir dos outros colegas.

Nesse sentido, as reflexões teóricas apresentadas no transcórre deste trabalho, revelam a complexidade das relações raciais e suscitam em mim várias questões relacionadas com o rumo de uma política antirracista nos currículos de educação. Apesar do caráter incipiente e não-conclusivo dessas ideias, o problema étnico que afeta os espaços da escola Nair Lopes Jenkins, tornando visível o silenciamento das diferenças, os xingamentos, agressões, rejeição e constrangimentos sofridos pelos alunos negros também ocorre em outras escolas brasileiras. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Muito pelo contrário, permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente. Se sabemos que são prejudiciais para o desenvolvimento de todo jovem xingamentos, agressões, rejeição e constrangimentos, precisamos então nos esforçar permanentemente para promover uma educação antirracista.

Não é imaginável uma sociedade democrática se não nos empenharmos a abolir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos que os protegem, o disseminam e mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos. Sei que não é uma tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos de lutar contra a história oficial, os veículos de comunicação, a educação de base eurocêntrica e cristã (LUZ, 2003). Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo quilombola, mas também aos demais grupos sociais discriminados (GOMES, 2010). É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um posicionamento claro diante dos desafios e vontade fazem toda a diferença.

Para reverter a situação de sofrimento dos jovens negros quilombolas e não-quilombolas é necessário e urgente a elaboração de alternativas pedagógicas que concorram para incluí-los e mantê-los no sistema formal de ensino, garantindo o direito constitucional à educação plena, pública e de qualidade. O racismo cultivado durante séculos requer programas de incentivo nas escolas, que visem combatê-lo, com o objetivo de eliminar preconceitos, corrigir as desigualdades e formar cidadãos livres. Não se trata de uma guerra entre quilombolas e não-quilombolas ou entre negros e brancos. Neste trabalho, o que desejo é um diálogo que contribua para iniciativas que assumam com responsabilidade uma educação antirracista.

Referências

- BOAVENTURA, Edivaldo M. e SILVA, Ana Célia da. *“O terreiro, a quadra e a roda”: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. 1999.
- CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6 ed. São Paulo: Contexto. 2011.
- _____, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro. 2001.
- CARVALHO, Alba Pinho de. *Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: Potencialidades da utopia democrática*. In: Congresso Português de Sociologia. 6. 2008. Lisboa.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola*. In: GOMES, Ana Beatriz Souza e CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org.) *Educação e Afrodescendência no Brasil*. Fortaleza. Edições UFC, 2008.
- ERICKSON, Frederick. *The cycle of situational frames: a model for microethnography in urban anthropology*. Paper read at Midwest Anthropology Meeting. Detroit, Michigan. 1971.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: autêntica. 2006.
- FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. *PA ÌTÀN, FIKÓ ATI MÒNÀ: Tessituras de saberes boitaraquenes que vão além da educação formal*. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Descolonização e Educação Diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba/PR: CRV. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

- _____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- _____, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. *Agadá: Dinâmica africano-brasileira*. 2 ed. Salvador: EDUFA, 2000.
- _____, Marco Aurélio. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Rio de Janeiro: Achimé, 1983.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Abebe: A criação de novos valores na educação*. SECNEB, Editora, Salvador, 2003.
- _____, Narcimária Correia do Patrocínio. *Awasoju: Dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades*. Salvador: Revista da FAEEBA. N. 12 – jul./dez., 1999a.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: O fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- _____, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: Luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007
- MAFFESOLLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SANTOMÉ, J. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz T. Da (org.) *Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos em educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Diversidade étnico-cultural e currículos escolares*. Cadernos Cedes. São Paulo. Papius. nº. 32, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs). *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Niterói/RJ: Quartet – PENESB, 2003.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago. Salvador. Fundação Cultural do Estado da Bahia. 2002.

_____, Muniz. Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: História oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.

Trajetórias escolares em coqueiros: memórias de aprendizagens quilombolas

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho²⁶⁰

Resumo

Este trabalho é resultado da análise de histórias leitoras quilombolas narradas por moradores e moradoras de Coqueiros, quilombo contemporâneo situado na região de Mirangaba, Bahia, e tem por objetivo problematizar as intrincadas relações existentes entre leitura, memória, formação de identidades e aprendizagens. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico, desenvolvido na interface da Fenomenologia, da Etnopesquisa crítica e da História oral, tendo nas entrevistas denominadas trajetórias de vida, instrumento privilegiado para a construção dos dados empíricos analisados. As jornadas diaspóricas empreendidas em busca de escola, em cidades próximas, aconteceram no limiar de territórios simbólicos e geográficos em que discriminações e preconceitos precisaram ser enfrentados, o que aconteceu por meio de ações de resistências que acabaram por forjar modos de ser e pertencer mais autônomos em relação à posse do conhecimento letrado. Enquanto comunidade caracterizada pela hibridez das itinerâncias diaspóricas desenvolvidas historicamente, inclusive no que tange aos processos de letramento, Coqueiros aponta para a necessidade de uma formação educativa capaz de ultrapassar determinantes etnocêntricos preconceituosos e excludentes ainda presentes na educação brasileira. O estudo encontra-se ancorado teoricamente em autores como BHABHA, 2007; FONSECA, 2006; MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2003; PINTO, 1993; SILVA, 1995; ZILBERMAN, 2001, entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Histórias de leitura. Memória. Identidades.

Introdução

Ah, quando eu estudava, eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia apresentar um trabalho, que o professor mandava, eles ficavam com gracinha. Os outros alunos da turma ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada; e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá. (LUCIMAR)

A história da cultura escrita está povoada de episódios tensos, em nada lineares, no que se refere à socialização dos espaços referenciais de inserção e participação efetivas, principalmente, para sujeitos-leitores provenientes de grupos historicamente marginalizados pelo poder socioeconômico, cujas possibilidades de aquisição da tecnologia ler/escrever foram, e são ainda hoje, dependentes de ações governamentais muitas vezes ineficazes e excludentes.

Considerado o Brasil um país de escolarização e imprensa tardias, é forçoso reconhecer que as políticas de acesso à leitura/escrita não chegaram a oferecer condições equitativas para toda a população, o que nos levou a manter, até meados do século XX, taxas de analfabetismo muito altas por todas as partes do país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Dentro desse cenário, muitas vezes desolador em relação aos bens

²⁶⁰²⁶⁰ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCHT XXIV. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Multidisciplinares Africanos e Afro-Americanos (DCHT XXIV). Doutoranda em Letras - Teoria da Literatura - DINTER UNEB/PUCRS

culturais simbólicos disponibilizados, alguns segmentos da população encontra(va)m-se em maior desvantagem, a exemplo dos filhos da diáspora negra, mantidos legalmente fora da escola, ainda no século XIX, o que dificultou enormemente a posse de bens culturais indispensáveis a uma inserção social e econômica mais efetiva na sociedade letrada.

A leitura do texto escrito, para muitos brasileiros, foi-se constituindo um luxo quase inalcançável, na medida em que estudar dependia de muito esforço, sacrifício e força de vontade. Mesmo quando a escola abriu as portas para a tão necessária democratização da leitura/escrita, por meio da democratização do ensino, o fez de maneira opressora e estereotipada, suprimindo dos currículos escolares a História Cultural Africana e Afro-brasileira e patrocinado uma educação fundamentada pelo silenciamento das contribuições de matriz africana para a cultura nacional, interditando, portanto, espaços de identificação e pertencimento para muitos. Também é notório que para as pessoas da zona rural, ambientadas em locais distantes dos grandes centros urbanos, tal acesso faz parte de uma história de violência que necessitou ser questionada e, paulatinamente, colocada sob rasura e transformação.

essa perspectiva, o presente texto objetiva discutir questões referentes ao pertencimento étnico vivenciado em escolas brasileiras, tendo como horizonte referencial empírico histórias leitoras provenientes de entrevistas semiestruturadas (realizadas em 2009), em cujas teias encontram-se narrativas escolares rememoradas por Lucimar, Socorro e Aparecida, moradoras do quilombo contemporâneo Coqueiros²⁶¹, situado no Município de Mirangaba, Ba.

Itinerâncias leitoras de (des)colonização

O pensamento iluminista funda-se na exaltação da razão, na necessidade de operar um corte entre o que é mensurável, tangível, material e o que é fugaz, místico, espiritual. Nessa mesma trilha, as grandes narrativas do século XIX insistiram em buscar uma verdade inquestionável capaz de representar uniformemente realidades díspares e múltiplas. Em nome da cruzada estabelecida em torno do que foi considerado bom, belo e verdadeiro, muitos conhecimentos foram descaracterizados, desvalorizados e apagados, muitos discursos interditados e muitas ações discriminatórias fizeram-se necessárias para que a insana utopia da homogeneidade fosse experimentada, mesmo a custo de consequências catastróficas, não somente para aqueles cujas narrativas foram silenciadas, mas para toda a humanidade.

A existência de uma “verdade” maior a ser seguida tem essa propensão por criar a impossibilidade de aceitação de outros caminhos, narrativas ou vontades, tornando possível a intolerância, a violência e a banalização da injustiça social. Como nos ensina Maffesoli (2007, p. 29), em qualquer tempo-espaço, “a ideia de verdade continua sendo o lugar por excelência do dogmatismo, pedra angular de todas as ortodoxias, sejam religiosas, filosóficas ou científicas”. Por essa trilha, seguem os mecanismos segregacionistas geradores da discriminação e do preconceito, inclusive nos vários ambientes escolares onde a socialização dos estudantes, e demais integrantes desse universo formativo, acaba espelhando as relações desenvolvidas no contexto da sociedade mais ampla.

²⁶¹ Coqueiros - Comunidade quilombola reconhecida e registrada no Livro de cadastro Geral nº. 06 - Registro 611- Fi. 121, em 3 1/05/2006 - Publicado no Diário Oficial da União em 07/06/2006, Seção 1, no. 108 — Folha 5. Situada no município de Mirangaba, a 270km da capital da Bahia, Salvador.

Se considerarmos a exclusão social, cultural, econômica e política das populações afrodescendentes, e aqui destaca-se mais especificamente àquelas situadas na zona rural, facilmente encontraremos raízes históricas que remontam ao período da escravidão, quando a negação da cidadania era uma constante em todos os aspectos da vida do africano e afro-brasileiro. A legislação da província da Bahia, por exemplo, entre 1835 e 1888, no que tange à formação intelectual dos escravizados, é muito clara. Sua composição consta de resoluções e regulamentos publicados para normatizar a instrução pública, de forma que a proibição do acesso à escolarização oficial é taxativa, a exemplo do art. 86, da Resolução n 1.561, ao determinar que os escravos não seriam admitidos à matrícula, pois não poderiam frequentar a escola primária” (FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA, 1996, p. 109).

Faz-se importante ressaltar que a Constituição de 1824 autorizava tais resoluções excludentes, visto ter restringido o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros, o que interditava o ingresso da população negra de nacionalidade africana. As práticas formais de letramento (aquelas oferecidas nas instituições educacionais) notoriamente foram usadas na tentativa de efetivação do *apartheid* sociocultural pretendido pelas elites. Nem mesmo o processo de catequização realizado pela igreja católica ofereceu contribuições representativas para o desenvolvimento da escolarização. As irmandades dos negros católicos, criadas pelo Estado português e subordinadas ao controle de religiosos brancos, portanto legitimadoras do sistema colonial, embora tenham oferecido contribuições para a formação cidadã e para a preservação da cultura africana, no que tange à educação formal, nada ofereceram até as primeiras décadas do século XX. O processo de aquisição da leitura e da escrita²⁶² dos cativos não estava presente nos planos da Igreja católica (GONÇALVES, 2000), coadunando com as ações excludentes do Estado.

A educadora alemã, Ina von Binzer, que viveu na zona rural da província de São Paulo, em 1881 e 1883, portanto em época próxima à abolição da escravatura, ao tratar da alfabetização dos afro-brasileiros já “libertos” pela “Lei do Ventre Livre”, Lei nº 2040/28/09/1871, diz: “Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque mais tarde nada renderão.” (BINZER, 1994, p. 40-41)

O estigma de mercadoria, carregado por afro-brasileiros que precisavam dar lucro, não coaduna com participação social, com cidadania. Em sua grande maioria as crianças negras não encontravam o espaço formativo disponibilizado aos brancos, pelo menos àqueles mais favorecidos economicamente. Mesmo quando há interferência da lei, esta não é cumprida, ficando tudo a mercê da determinação do mercado, do lucro, da discriminação, principalmente, porque as autoridades governamentais não garantem a aplicabilidade da mesma:

[...] A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escola rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar

²⁶² Conforme Gonçalves (2000), as irmandades dos negros católicos não contribuíram para a escolarização dos africanos no Brasil, embora tenham preservado tradições africanas. Ao contrário dos Estados Unidos, onde o protestantismo foi marcante para a expansão da leitura e da escrita, em nosso país não há registros de ações educativas para os cativos. Não era preocupação da Igreja Católica a inserção dos negros na leitura dos evangelhos, embora, no século XIX, existissem irmandades em todo o país, todas em áreas urbanas.

selar 20 a 50 animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada? ... (BINZER, 1994, p. 128)

O texto da educadora ilustra a inexistência de escolas na vida da maioria dos brasileiros, no final do século XIX, estando indiscutivelmente excluídos, principalmente os afro-brasileiros, do seu universo físico e conceitual. Para Gonçalves (2000), mesmo com a criação dos cursos noturnos²⁶³, pelo Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1879, e ainda que a Reforma do Ensino Primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, em 1880, instituísse a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminasse a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas, a inserção dos africanos e afro-brasileiros livres não foi universalizada. A disponibilização da educação formal jamais teve o mesmo peso para toda a população brasileira, pelo contrário, em todo o século XX, a sua oferta é desigual e descontínua, de forma que segue excluindo, oprimindo e discriminando indivíduos e grupos considerados fora do padrão médio para o qual a escolarização foi, de fato, idealizada (LUZ, 2007).

Levando-se em consideração o acesso e a permanência dos afro-brasileiros no sistema oficial de ensino no Brasil, pode-se perceber a presença de múltiplas interdições. Portanto, não é de se estranhar que as ações compensatórias ainda sejam tão necessárias à eliminação das barreiras impostas à escolarização. Juntamente com os obstáculos legais, a dificultar a implementação de uma escolarização abrangente no país, e das condições sociais e econômicas desfavoráveis enfrentadas no cotidiano desses grupos fortemente racializados, inclusive no que tange à localização periférica em relação aos centros urbanos ou aos bairros nobres, faz-se necessário destacar o preconceito e a discriminação presentes no dia-a-dia da vida escolar, o que contribuiu para o afastamento de grande parcela da população negra das instituições educacionais.

Nesse sentido, caminharam muitas reivindicações do(s) Movimento(s) Negro(s), quando ficaram evidentes as contradições impostas pela educação formal e conhecimento letrado foi reconhecido como poderosa barreira de opressão para aqueles que não podiam desfrutar dos privilégios provenientes de sua posse, para os “não-herdeiros” do capital cultural ocidental (BOURDIEU, 2007). Por isso mesmo, as lutas do(s) Movimento(s) Negro(s) passaram a se concentrar em torno da cultura e da educação. Conforme Gonçalves (2000), a primeira grande proposta “visando ao desenvolvimento moral e intelectual do negro brasileiro” foi redigida em 1936, pelo então presidente da Frente Negra Brasileira, Raul Joviano de Amaral. A proposta contemplou “um programa de ação que se estrutura em três eixos: agrupar, educar e orientar” (GONÇALVES, 2000, p. 342), evocando a mobilização e denunciando os efeitos perversos do ensino oferecido nas escolas de maioria branca. A educação, por meio do ensino formal, passa a ser uma maneira de forçar a entrada nos espaços de ascensão social reservados à elite branca, como destaca Gonçalves (2000):

[...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura

²⁶³ Gonçalves (2000) aponta a presença de africanos em cursos noturnos oferecidos por abolicionistas e republicanos, entre outros, em províncias como a de Rio Grande do Sul. Entretanto, chama a atenção para o fato de que essa não é uma experiência universal. Pelo contrário, na mesma província a instrução dos negros, cativos ou libertos, era vetada em outras instituições escolares.

de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

As reivindicações também se referem à preservação e manutenção dos conhecimentos ancestrais que não poderiam ser engolidos pelas políticas de homogeneização cultural. Desse modo, a escola encontra a sua tarefa mais urgente: fazer dialogar saberes construídos pelo paradigma da diferença, sem provocar uma hierarquia valorativa excludente para o afro-brasileiro. Não bastaria garantir o acesso às instituições escolares, outro conjunto de reivindicações tornou-se necessário para que a educação formal começasse a funcionar a favor da valorização da cultura africana e afro-brasileira, podendo colocar-se como fator de inclusão sociocultural.

Atualmente, entende-se que a necessidade de se reeducar as relações étnico-raciais no país é urgente, perpassando por todas as relações intersubjetivas estabelecidas na sociedade, principalmente na escola, onde uma ação ampla e competente no combate ao racismo mostra-se essencial. Nesse sentido, faz-se pertinente destacar, no âmbito das políticas afirmativas, a Lei nº 10.639/03, em sua missão de garantir que o tema das relações étnico-raciais esteja presente na pauta das discussões (e ações) da educação brasileira, mesmo que a sua efetivação siga impondo desafios nada fáceis de superar, quando exigem disponibilidade política, nem sempre presente em todas as frentes de luta. Nessa perspectiva, pode-se refletir que uma práxis pedagógica eficaz de leitura somente pode apresentar-se, dentro do campo educacional, como possibilidade de superação das práticas homogeneizadoras e excludentes quando comprometida com a equidade sociocultural.

Coqueiros: maneiras de ler, formas de pertencer

“Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente... Se é verdade que o que eu digo é produto das circunstâncias nas quais me constitui leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar dessas circunstâncias”. (BOURDIEU, 2001, p. 233-234)

Coqueiros situa-se na zona rural da região Nordeste, tem uma população com um nível de renda considerado baixo e compõe-se, em sua maioria, de afro-brasileiros, o que, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), submete seus moradores e moradoras a dificuldades maiores em relação ao acesso e à progressão na educação formal. Essas três categorias de exclusão também são destacadas por Galvão e Di Pierro (2007), quando, ao tratar do analfabetismo no Brasil, afirmam ser a sua prevalência um fenômeno mais fortemente presente em determinadas regiões geográficas, principalmente em alguns subgrupos étnicos e socioeconômicos da população. Sendo assim, “as chances de permanecer analfabetos são muito maiores para quem provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 62)

É nessa linha que Dona Elza destaca, em sua história de leitura, a necessidade de um investimento extra-escolar para a aprendizagem da escrita do próprio nome: *Nem tudo eu sei ler, mas umas coisas assim aprendi por mim mesma. Eu fui esforçando, fazendo meu interesse em casa, fazendo força, até assinar meu nome, uma coisa assim que não seja muito difícil eu faço.*

É preciso considerar que dentre as formas de interdição social impostas ao afro-brasileiro no tocante à escolarização, talvez, a mais eficiente tenha sido a discriminação sofrida por conta do racismo. O ambiente escolar, pouco acolhedor, têm sido apontado em pesquisas divulgadas constantemente (MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2003; PINTO, 1993; SILVA, 1995) como um dos locais onde as relações interracializadas têm se apresentado mais conflituosas para as crianças e jovens, no Brasil. Seja por meio do currículo, do material didático ou das relações entre alunos, professores e funcionários, a escola abriga uma série de contradições e silenciamentos incapazes de problematizar a condição afro da maioria de seus alunos, principalmente se considerarmos a escola pública, e ainda mais aquelas situadas na zona rural, a exemplo de muitas comunidades remanescentes de quilombos.

As narrativas colhidas em Coqueiros confirmam os estudos desenvolvidos nessa perspectiva. Quando fala das dificuldades enfrentadas durante os estudos, a professora Lucimar não tem dúvidas de que a maior refere-se ao enfrentamento do preconceito: *A maior dificuldade que eu enfrentei era porque às vezes a gente era muito discriminado. Muitas vezes até pelos próprios professores que ficavam chamando de negro da grotta, e essas coisas.*

Pinto (1993) evidencia essa faceta negativa da escola, tanto em relação às práticas cotidianas de convivência, quanto ao material escolar totalmente voltado para a valorização do branco europeu. A autora destaca ainda uma tendência presente na sociedade brasileira de compreender a população afrodescendente como população pobre, o que acaba redundando em uma formação escolar de pouca qualidade, pois destina à criança negra para escolas carentes, sem estrutura física, pedagógica ou humana adequadas, inclusive por conta da formação lacunada dos professores. As experiências estudantis de Socorro ratificam essa situação:

O pessoal de Mirangaba chamava nós os negro da grotta. Diziam: 'os negros da grotta chegou'. Chamava a gente direto. Quando o F4000 saía com a gente da frente da escola, eles gritavam: 'os negro da grotta já vai, oh, os negros da grotta já vai'. Incomodava, irritava, irritava de tá sendo discriminado todo o tempo. Era um preconceito que até hoje eles ainda tem. Não tá muito mais como era, mas ainda discriminam. E muitos de nós não querem ser negros, diz que os maiores preconceituosos são os negros, mas nem tanto (grifos da pesquisadora).

“Os negros da grotta” é uma expressão claramente depreciativa e preconceituosa utilizada em referência aos estudantes de Coqueiros. O duplo preconceito vivenciado em tal ocasião fundamenta-se em representações negativas construídas acerca dos afro-brasileiros da região: (a) são chamados de negros, em tom pejorativo, para ressaltar a condição de suposta inferioridade racial; (b) são estudantes provenientes das localidades rurais, portanto, moradores da grotta, local fechado e considerado, no senso comum, morada de animais “selvagens”. Trata-se de uma construção linguístico-ideológica carregada de força semântica discriminatória e que reforça a presença do estereótipo tribal, comumente utilizado quando se pretende mostrar os africanos ou afro-brasileiros, como um povo primitivo, sem cultura, alienado em relação aos conhecimentos científicos (FERREIRA, 2004). A negação da diferença presentifica-se por meio da ação de depreciar determinadas características étnicas, o que favorece a legitimação da supremacia branca, internalizada através dos já-ditos constitutivos do discurso, nesse caso o discurso do preconceito.

Dalmir Francisco (2006, p. 145), ao discutir a invisibilização do negro na sociedade brasileira “na mídia, nos discursos políticos, e até mesmo em certo nível de produção científica”, destaca algumas formas contemporâneas de discriminação que se tornam pertinentes também para as discussões acerca do ambiente escolar. A primeira forma descrita, “o esforço de naturalização da discriminação racista do negro”, pode ser compreendida como a condenação da discriminação frontal, ao tempo em que nega o esforço de resistência à opressão pelo negro; “condena-se o racismo, mas se tenta reprimir a existência do movimento social negro”, por exemplo. Na escola, essa negação acontece por meio de uma tentativa de se colocar “panos quentes” quando o conflito racial acontece. As condenações em relação às posturas racistas são amenas e, não raro, vêm acompanhadas de um ‘deixa prá lá’, ‘não vale a pena’, o que contribui para a naturalização da discriminação, entendida como acontecimento sem muita importância, logo, não merecedor de uma posição mais enfática.

Uma outra forma de discriminação, discutida por Dalmir Francisco (2006, p. 145), o “esforço de narrativa do negro como um ser sem história”, dispensa maiores explicações, principalmente se considerarmos o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira dos currículos e materiais didáticos escolares ou a “folclorização” de suas narrativas, valores e comportamentos quando se fazem presentes. Já o “esforço de narrar o negro como um ser socialmente isolado”, busca negar a dignidade e o engajamento social. Em Coqueiros, isso ficou bastante claro no termo negros da grota, além de estar também presente no cotidiano das aulas quando jovens e adolescentes retraem-se diante do universo predominantemente branco a que são submetidos, o que nos leva à última forma de discriminação, ainda segundo o autor supracitado, “o esforço de afirmar o negro como um ser sem vontade e sem voz”, como se precisasse de quem o representasse, de quem falasse por ele. Esses mecanismos subliminares presentes no dia-a-dia da escola ratificam crenças racistas que, embora já estejam sendo questionadas, ainda figuram com força nas relações intersubjetivas entre negros e não-negros.

Os discursos aqui elencados destacam-se por fazerem circular traços diferenciadores de um lugar social demarcado com intensidade e, muitas vezes, internalizado, gerando conflitos identitários alimentados por imagens negativas e estereotipadas atribuídas ao afrodescendente. O comportamento de autorrejeição comentado acima por Socorro, muitos não querem ser negros, ratifica a existência de conflitos étnico-raciais na construção identitária de jovens e adolescentes em período escolar, inclusive quando a moradora evidencia a tendência social de responsabilizar os próprios negros pelo preconceito.

O estereótipo, que segundo Bhabha (2007, p. 105), “[...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”, funciona como esse horizonte conceitual a ser naturalizado pela repetição: são negros e da grota. Essa internalização inconsciente faz com que o estereótipo ganhe corpo e ratifique a ideia de que ser negro não é bom ou não é bonito. Temos então a negação do “jogo da diferença”, como afirma Bhabha (2007, p. 117):

[...] O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (grifo do autor).

As relações psíquicas e sociais enormemente dificultadas por uma ideologia que impõe o branqueamento fazem com que os sujeitos expostos aos efeitos de tal negação sintam-se estigmatizados e tentados a rejeitarem-se a si próprios. Dessa forma, a escola, que poderia contribuir para a superação da discriminação, acaba ratificando a sua permanência, sendo locus de proliferação do preconceito. Entretanto, a resistência é uma constante, fazendo-se perceber de múltiplas maneiras. Quando questionada acerca da reação às agressões verbais sofridas, Lucimar diz: Não, não reagia não. Ficava lá, quietinha, no canto. Não reagia não. Entretanto, essa postura inibida e conformada, na realidade, configura uma situação aparente, posto que, ao tratar das notas, Lucimar afirma ser o estudo, o bom desempenho escolar, uma forma de responder às agressões e de mostrar que os negros da grota têm um valor efetivo na comunidade que os estigmatiza.

Ah, quando eu estudava eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia... assim... apresentar um trabalho que o professor mandava, sempre eles ficavam com gracinha, os outros alunos da turma, ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada, e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá. (LUCIMAR)

Notadamente, Lucimar faz da sua condição de leitora, espaço referencial problematizador do pertencer. As notas melhores que as deles lá representam a resistência de quem não se deixa abater pelo preconceito e, portanto, consegue jogar impondo regras próprias. Entretanto, é preciso reconhecer que a estigmatização continua necessitando de ações efetivas de combate. Nessa perspectiva, Lucimar deixa clara a necessidade de se tratar da questão na atualidade, inclusive apontando a carência das condições materiais disponíveis, quando diz: Eu mesma, os trabalhos que eu faço, assim, são mais conversando com eles. Eu acho que é muito importante... porque eu mesmo ainda tenho aluno, lá na sala, que ainda não gosta... assim... que fale que ele é negro.

A referência feita por Lucimar acerca da autorrejeição protagonizada nas salas de aula onde leciona, é mais frequente do que se possa imaginar, principalmente, quando não se atentou para as questões referentes ao racismo persistente no cenário educacional brasileiro. Em parte proveniente da ausência de um projeto de educação efetivamente inclusivo, a situação vai-se repetindo, visto que as crianças, leitoras natas, percebem, nas relações escolares fortemente racializadas, que as diferenças fenotípicas entre negros e brancos denotam a inferioridade atribuída socialmente aos primeiros. Essas desigualdades naturalizadas são o grande motor da autorrejeição vivenciada por muitos jovens estudantes devendo ser questionadas, problematizadas e desconstruídas duramente. Nesse sentido, fica patente o necessário enfrentamento das armadilhas discursivas que situam os descendentes africanos em espaços culturais insignificantes e que aprisionam “[...] o negro em lugares em que sua identidade só pode ser delineada através de utopias e anacronias que desarticulam a sua efetiva integração na sociedade como cidadão” (FONSECA, 2006, p.145). Levando-se em consideração a ambiência de uma sociedade classista; que elege iluminados para a assunção e o apoderamento de cargos e funções, que investe maciçamente na formação, atualização e aquisição de tecnologias; que exerce um poder simbólico por meio de palavras, discursos, mensagens sub-reptícias, tão potentes em aprisionar e manipular, é forçoso lançar um olhar crítico para a ação subversiva do ler, enquanto reflexão e ação sobre o mundo, como nos afirma Zilberman:

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediada pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por

isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar sua eficiência. (ZILBERMAN, 2001, p. 38)

Assim, ao desvendar as relações mais estreitas estabelecidas entre as mais variadas formas de ler e a importância que as mesmas exercem na concretização da vida das pessoas, os responsáveis pelo trabalho pedagógico podem contribuir no sentido de superar uma visão ingênua de que as práticas leitoras não se inserem na problemática das demandas sociais, para compreender-las enquanto parte preponderante da disputa político-social pelo poder. O delinear de uma nova identidade leitora, configurada para além dos estereótipos, precisa encontrar nas escolas o espaço da contradição, para que “os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas” encontrem eco, amplitude e validação. (MCLAREN, 1997, p. 266) Dessa forma, faz-se relevante destacar, ainda segundo McLaren (1997, p. 248), que “qualquer currículo emancipatório deve enfatizar as experiências dos alunos”, experiências, entendemos, que estão intimamente relacionadas à formação das identidades.

Considerações finais

A despeito das inovações tecnológicas e dos avanços científicos, continuamos trabalhando sob a égide de uma concepção etnocêntrica de educação, leitura e leitor. Somos tão elitistas e preconceituosos quanto nossos antepassados, tão criticados. Falamos em hipermídia, hipertextos, sistemas informatizados, redes de computadores, multiculturalismos, múltiplas histórias, vozes plurais, concepções diferenciadas das manifestações culturais, mas ainda estamos à cata de soluções para questões elementares da sobrevivência humana. Propalamos o respeito às diferenças, entretanto não conseguimos, sequer, efetivar uma postura pedagógica que ultrapasse a simples tolerância ou aceitação do que nos é diferente. Basta observar os índices de analfabetismo do país, inclusive funcional e digital, para perceber que um investimento rigoroso precisa ser feito no sentido de propiciar uma formação mais eficaz, para além da domesticação mantenedora da “ignorância”.

A relevância atribuída à leitura, à educação formal, enquanto bem cultural, e a certeza de sua funcionalidade para a vida prática das pessoas são convicções historicamente presentes nos horizontes simbólicos dos brasileiros, ratificando a necessidade sentida no tocante à apropriação social da leitura/escrita. Nesse sentido, o papel da educação torna-se fundamental para fazer dialogar as construções socioculturais e identitárias individuais e coletivas, de forma que as representações construídas em práticas aprendentes cotidianas não se distanciem daquelas pretendidas por instituições educativas. As memórias leitoras vivenciadas em Coqueiros, como representação microssocial de uma realidade mais abrangente, atestam a necessidade de implementação de um currículo multicultural crítico voltado, para além da compensação escolar, à problematização das identidades culturais, sob pena de continuar enxertando o currículo eurocêntrico de atividades e conteúdos “extraordinários”.

Potencializar o debate crítico multicultural presente na contemporaneidade pressupõe reconhecer, na atribuição de sentidos ao mundo sociocultural, o terreno de luta das identidades. A formação de uma identidade leitora, em sua interconexão com a formação das identidades socioculturais, precisa de uma

pedagogia inovadora, que se faça terreno profícuo de atuação do diferente, do polissêmico, do multicultural. As instituições formativas, ao ensinar a ler/escrever, precisam otimizar espaços propícios à invenção do pertencer, como nos ensinam as trajetórias leitoras vivenciadas em Coqueiros.

Referências

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. 4. Reimp. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BINZER, Ina von. Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz, 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 117-151.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-116.
- FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. Diretoria de bibliotecas públicas PÚBLICAS. Legislação da Província da Bahia sobre o Negro: 1835-1888. Salvador, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- IBGE. Síntese dos indicadores sociais 2008: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticiavisualizada.php?idnoticia=1233&idpagina=1>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
- LUZ, Itacir Marques da. Negros com-passos letrados: a ação educativa da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco (1840-1860). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). História da cultura escrita: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

- MCLAREN, Peter. A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. de Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1986.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Sammus, 2003.
- PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do Negro: ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. n.º 86. São Paulo, p.25-38, ago. 1993.
- RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombhoje: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2008.
- SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.
- ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

A identidade Puyanawa e a escola indígena: implicações para o trabalho docente

Maristela Rosso Walker²⁶⁴

Resumo

A Comunidade Puyanawa (gente do sapo) tem origem, segundo as tradições, da junção do sapo com a folha. Fala a língua portuguesa e tenta re(vitalizar) a língua puyanawa, chamada pelos mais idosos de “*ūdikuĩ*” (língua verdadeira), que pertence à família linguística pano. Vive no estado do Acre, no Território Indígena (TI) Puyanawa, dividido entre duas aldeias: Barão e Ipiranga, situado no município de Mâncio Lima, às margens dos rios Moa e Azul, afluentes do rio Juruá. Em 2011 havia 555 pessoas (301 na aldeia Barão e 254 na aldeia Ipiranga). Esta etnia advém de um longo processo de apagamento de sua cultura e de sua língua, culminando com apenas dois falantes da sua língua materna indígena, ambos em idade já avançada. Este trabalho é fruto de parte dos resultados da tese de doutoramento defendida na Universidade Estadual de Maringá, em 2012. Objetiva analisar como se constitui a identidade indígena por meio das práticas escolares. Buscou-se responder a seguinte questão: quais são os mecanismos que a Escola Ixúbã Rabuĩ Puyanawa envolve ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo? A metodologia recorre ao estudo de caso etnográfico e qualitativo de pesquisa porque se trata de um estudo da cultura. Na pesquisa empírica vale-se de instrumentos como entrevistas, depoimentos orais e escritos, observação participante, análise documental, registros de diários de campo, realizando triangulações de dados conforme proposição de Sarmiento (2003). No referencial teórico destacam-se os autores: HALL, BHABHA, WILLIAMS, CEVASCO, FOUCAULT, SILVA, CANCLINI, ORTIZ, JAMESON, LYOTARD, BAUMAN, ZIZEK, ANDERSON, COSTA entre outros, sem, no entanto, desprezar outros conhecimentos advindos da Antropologia e da Educação. Os resultados apontam que para a comunidade Puyanawa a revitalização da língua é fundamental para visualização da sua identidade cultural. Há uma força que a cultura exerce ao forjar uma identidade. Mecanismos como o currículo diferenciado enseja re(vitalizar) a cultura e a língua de outrora. Contudo, as identidades puras estão em processo de extinção, porque elas são cada vez mais híbridas. O contato com outras etnias, os casamentos com não índios, a proximidade com a vida urbana, com a tecnologia, a necessidade de inserção no mundo do trabalho, da apropriação dos recursos oriundos das sociedades letradas, marcam de forma definitiva a identidade dos povos indígenas, bem como de todas as sociedades humanas e de sobremaneira essa etnia. A identidade da etnia Puyanawa caracteriza-se por traços caleidoscópicos e fronteirços. Ela é instável, movediça e incompleta, fruto da pós-modernidade, cujos reflexos se traduzem em práticas pedagógicas “diferenciadas” que se aproximam do contexto social, econômico e cultural da comunidade indígena.

Palavras-chave: Identidade e Cultura. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. Povo Puyanawa.

²⁶⁴ Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul, Acre- Brasil. e-mail:maristelawalker@gmail.com

1 O objeto de estudo e o contexto da pesquisa: os Puyanawa

O povo Puyanawa, que tem sua criação segundo o mito que lhes dá origem, da junção da folha com o sapo, cuja autodenominação é: *Ūdi Kuĩ* (com til no primeiro 'u' e no último 'i')²⁶⁵ poderia ser traduzido como povo ou gente verdadeira, que vive na região amazônica²⁶⁶, Estado do Acre, no município de Mâncio Lima, comunidades Barão e Ipiranga, num território demarcado e homologado em 30 de abril de 2001, numa área de 24.499,8 ha.

A comunidade Barão originou-se do município de Mâncio Lima, conforme histórico exposto na sequência. Uma parte dos dados foi obtida na Prefeitura Municipal de Mâncio Lima, na Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul e na SEPLAN (Secretaria de Planejamento do Estado do Acre). Outras fontes de informações resultaram de Revistas: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – RIHGB; de Boletins: Boletim do Museu Nacional de Antropologia – BMNA; e do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mâncio Lima situa-se às margens do rio Moa e originou-se do povoado Japiim, referência ao nome de uma ave que se aninha nos buritizais da região. Este povoado se localizava dentro do Seringal Barão, de propriedade do Coronel Mâncio Lima. Em 1913, foi transformado em vila e, em 1º de março de 1963, foi elevado à categoria de município, passando a exercer autonomia política a partir de 14 de maio de 1976. O atual nome da localidade refere-se ao seu fundador, o coronel Mâncio Lima, uma das principais lideranças políticas do Juruá e um dos líderes da Revolta Autonomista que ocorreu em Cruzeiro do Sul, em 1910 (ACRE, 2008, p.124). Atualmente, o município de Mâncio Lima é o décimo mais populoso do Acre, a décima maior extensão territorial, segundo dados da SEPLAN (2009).

Considerado o município mais extremo do Acre, Mâncio Lima limita-se ao Norte, com o Estado do Amazonas; ao Sul e a Oeste, com a República do Peru; a Leste, com o município de Rodrigues Alves; e a Nordeste, com o município de Cruzeiro do Sul. Para se chegar a Mâncio Lima, pode-se usar a BR 364 durante o verão; avia aérea; e, nos períodos chuvosos, usar a navegação, vindo do baixo Juruá, Amazonas, pelo Rio Juruá.

Essa localidade possui uma população de 15.027 habitantes, segundo Dados do Censo 2010, publicados no Diário Oficial da União, do dia 04/11/2010; distribuídos numa área de 5.502 km², com uma densidade demográfica de 2,50 h/km. Os mapas a seguir mostram o Estado do Acre, o município de Mâncio Lima e as Terras Indígenas que servem como referência para compreender sua localização em relação ao Estado do Acre e, conseqüentemente, em relação ao Brasil:

²⁶⁵ Informação repassada e confirmada pelo Prof. Aldir S. Paula, em e-mail datado de 23.08.2011.

²⁶⁶ São assim denominados no Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas em América Latina, (2009, p. 245), por serem aqueles que vivem nas áreas banhadas pelo sistema fluvial do Rio Amazonas e se encontram distribuídos em nove estados brasileiros, a saber: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.



Mapa 1 - Brasil com destaque para o Estado do Acre

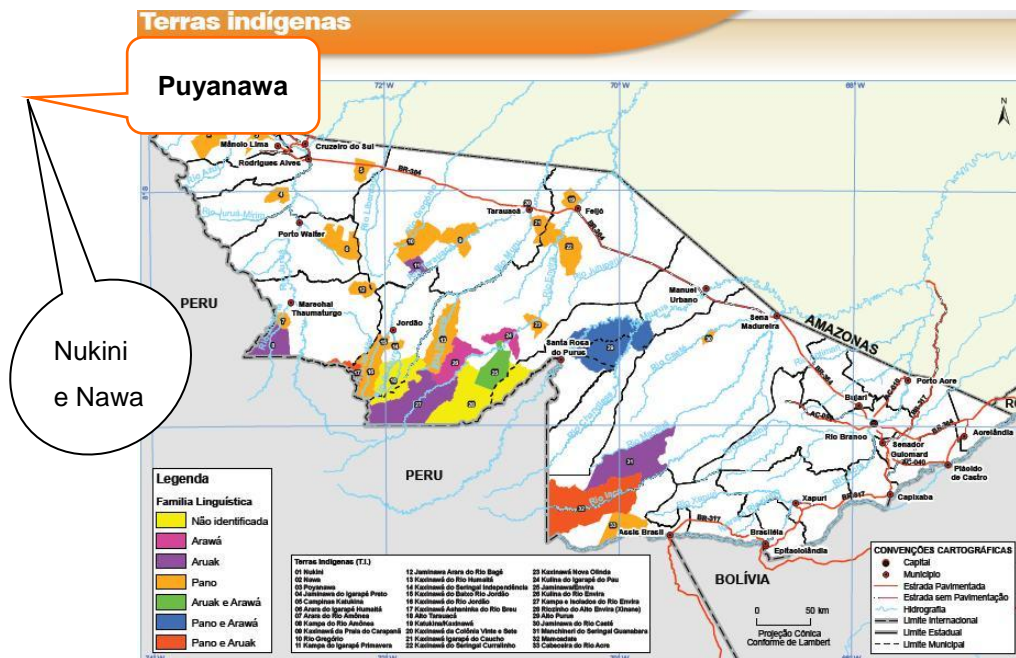
Fonte: Atlas do Acre http://www.acre.ac.gov.br/images/stories/atlas_30_06_2009.pdf, p. 29. Acesso em 22.ago.2011



Mapa 2 - Estado do Acre Regional Atual, com destaque para Mâncio Lima

Fonte: <http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/estado-acre/municipios>. Acesso em 22.ago.2011.

Mâncio Lima possui três Terras Indígenas, ocupando 21% da área do município. Os povos que habitam essas terras são da família linguística Pano. Também vivem no município os Nawa e os Nukini na região da Serra do Moa, com acesso pelo rio do mesmo nome. Já os Puyanawa vivem no antigo seringal Barão, próximos à sede do município, com acesso terrestre. A seguir, o Mapa 3 demonstra a localização das terras indígenas em relação ao Estado do Acre:



Mapa 3 - Localização das Terras Indígenas do Estado do Acre, 2004

Fonte: Atlas do Acre

http://www.acre.ac.gov.br/images/stories/atlas_30_06_2009.pdf, p. 57. Acesso em 08.jul.2010

O povo Nawa²⁶⁷ foi considerado extinto até poucos anos atrás, entretanto recentemente foram identificados descendentes que não falam a língua nawa, mas, sim, o português. A identificação desse povo gerou um trabalho de investigação proposto por Correia (2007) na UnB²⁶⁸. Em 2003, o Estado brasileiro reconheceu a existência deste povo, gerando um processo de identificação e delimitação para posterior homologação das respectivas terras²⁶⁹.

Os indicativos populacionais considerados atuais referem-se ao ano de 2011, visto que, em 2010, ocorreu novo censo e, então, foi possível atualizá-los. Os dados referentes à idade, sexo e localização da população indígena foram coletados junto ao Sr. Francisco Nazareno da Silva Santos, conhecido como Cabral, no Posto da FUNASA, em Mâncio Lima, órgão responsável pelas indígenas deste município, em 23 de julho de 2009, e atualizados em março de 2011. Outros dados referentes à escola foram obtidos junto à direção e aos coordenadores pedagógicos e administrativos; consultas de livros-ponto, quadros demonstrativos; acesso aos relatórios; e por meio de depoimentos e entrevistas gravadas. É importante frisar que a

²⁶⁷ Nawa, escrito com letra maiúscula, refere-se à etnia; nawa, escrito com letra minúscula, é a denominação usada pelos Puyanawa para designar o branco, o não índio e também a língua nawa.

²⁶⁸ A tese de Cloude de Souza Correia, Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental: representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre, 2007, descreve a localização e a identificação da etnia Nawa.

²⁶⁹ PROCESSO: AÇÃO CIVIL PÚBLICA N. 1998.30.00.002586-0/1ª Vara.

população sofre mudanças constantes, oriundas de mortes, nascimentos ou deslocamentos, portanto os números podem variar.

1.1 Os Puyanawa entre o Barão e o Ipiranga nos tempos atuais: breve etnografia

A população Puyanawa é composta atualmente por 555 pessoas, assim distribuídas:

Tabela 1 - Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Barão

ETNIA PUYANAWA ALDEIA BARÃO		
SEXO	QUANTIDADE	TOTAL
FEMININO	136	301
MASCULINO	165	

Fonte: FUNASA – Polo de Mâncio Lima- AC (março/2011)

Tabela 2 - Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Ipiranga

ETNIA PUYANAWA ALDEIA IPIRANGA		
SEXO	QUANTIDADE	TOTAL
FEMININO	115	254
MASCULINO	139	

Fonte: FUNASA – Polo de Mâncio Lima- AC (março/2011)

Na comunidade Barão, vivem 82 famílias; a idade dos membros varia de 0 (zero) a 75 ou mais anos; e eles moram em casas construídas de alvenaria e madeira. Quase todas as residências possuem energia elétrica, entretanto não possuem água tratada, nem encanamentos para abastecer banheiros ou pias. A grande maioria ainda usa a água dos igarapés próximos para lavar roupas, tomar banho e preparar a alimentação. No Barão, localizam-se a escola, o posto de saúde, uma igreja pentecostal, um pequeno comércio, a casa de farinha comunitária e o campo para prática das atividades físicas dos alunos/as da escola. Somente uma estrada divide os moradores que ficam entre o lado direito e esquerdo da comunidade. A Foto 1, a seguir, ilustra escola na comunidade Barão:



Foto 1 - Escola Estadual Indígena Ixübãý Rabuñ Puyanawa, 2006

Fonte: Walker, Maristela Rosso. Comunidade Barão, Mâncio Lima/ AC. 16.nov.2006. Cor, digital.

A comunidade Ipiranga, que fica na continuidade da comunidade Barão e separada pelo Igarapé Bom Jardim, é habitada por 74 famílias, cuja idade dos membros varia de 0 (zero) a 80 anos. Nela, encontra-se uma igreja, a sede da Associação Agroextrativista Puyanawa do Barão e Ipiranga (AAPBI) e também o território denominado de Arena, destinado às atividades culturais, religiosas e esportivas, onde são realizados os rituais atuais como o uso da Ayuaska²⁷⁰. É também nesta comunidade que residem o pajé, o vereador Joel Lima e o cacique Mario. É uma área separada pela mesma estrada que vem desde Mâncio Lima e termina na Arena. De lá, só é possível adentrar a pé no meio da mata e percorrer os igarapés que são guardados e preservados como sagrados pelos Puyanawa. Desta reserva natural se extraem os alimentos, por meio da caça e da pesca de subsistência. Deste entorno retiram-se os cipós e as folhas para a confecção do artesanato. A Foto 2, a seguir demonstra a Arena:

²⁷⁰ Ayahuasca é uma bebida produzida a partir de duas plantas amazônicas: [Banisteriopsis caapi](#) e [Psychotria viridis](#). O nome ayahuasca designa tanto o cipó como a bebida dele preparada. Dentre as traduções para esse nome, estão "cipó do homem morto" (aya significando espírito, morto ou ancestral, e huasca significa vinha ou corda) liana das almas', cipó dos espíritos, cipó da pequena morte', vinho da alma'. Os nomes além do significado literal referem-se a elementos de sua significação cultural a exemplo de 'professor dos professores', planta professora, entre outros. Nas religiões hoasqueiras, o cipó é conhecido como mariri ou jagube, e a folhas do arbusto da família das Psychotria como chacrona ou rainha e a bebida como hoasca, daime ou vegetal. Em Cruzeiro do Sul, AC, encontram-se presentes pelo menos três entidades religiosas que utilizam a Ayahuasca, com todo um ritual, sede própria e muitas famílias que o frequentam. Os Puyanawa retomaram seu uso comunitário a partir de 2008, justificando que por meio do chá seria possível recuperar expressões linguísticas, rituais, receber mensagens de espíritos antepassados. D. Railda (80 anos, umas das índias mais antigas da aldeia e fonte de informações nesta pesquisa) diz que somente o pajé usava a bebida para curar doenças e invocar espíritos, mas apenas em cerimônias sagradas, nos rituais iniciais de seu povo, no início do século XX, portanto ela é contra o uso indiscriminado por toda a população.



Foto - 2 Arena, com destaque para a maloca central

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 27. jul. 2009. Cor, digital

Os Puyanawa levam uma vida rotineira como a de qualquer outra cultura, com um pouco mais de tempo para apreciar alguns rituais que no mundo urbano, pós-moderno, já não se permitem às pessoas, tais como: pensar muito antes falar; caminhar com tranquilidade, sem preocupação com assaltos, roubos, violência ou hora de voltar correndo para o trabalho; degustar devagar as refeições; comer coisas naturais, extraídas da própria natureza que os cerca como: jacaré, inhame, peixe pescado na hora, com o prato passando de mão em mão, dividindo entre todos os membros da comunidade o fruto da coleta, da pesca ou da caça; lavar roupas no igarapé, não importando se é pajé, professor/a, ou simplesmente dona de casa: todos/as sabem que as tarefas são de igual importância e precisam ser realizadas; não é necessário pedir permissão para ir ao banheiro quando se está em sala de aula: cada um sabe de suas obrigações; não há professores/as preocupados por falta de disciplina; as decisões são discutidas coletivamente, antes de serem colocadas em prática; o tempo e o ritmo de cada pessoa são respeitados. Essa pequena descrição demonstra um pouco do cotidiano dos Puyanawa em relação ao convívio social. Tendo-se como norteamento de que este trabalho envolve a etnografia, registro cena do cotidiano desta etnia na Foto 3:



Foto 3- Refeição à base de jacaré e peixe

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 25. jun.2009. Cor, digital

Mas não é só de natureza que vivem os Puyanawa. Nem sempre foi assim a vida desse povo. Hoje se encontram numa condição em que o hibridismo e a diferença pautam suas ações.

2 Um pouco do caminho metodológico percorrido

Compreender os conceitos sobre hibridismo, identidade, diferença requer olhar vigilante e clareza metodológica. Por isso, adoto a investigação qualitativa como método de pesquisa, por meio de um estudo de caso etnográfico junto à comunidade Puyanawa e com foco principalmente na Escola Puyanawa. Sistematizo parte da pesquisa empírica desenvolvida durante a tese de doutoramento²⁷¹ neste recorte mostrando os resultados da questão que busco responder ao longo desse artigo: Quais são os mecanismos que a Escola Ixúbã Rabuí Puyanawa envolve ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo?

Neste propósito utilizo como chave de leitura autores que tecem considerações sobre os Estudos Culturais, examinando como a identidade se constitui na sociedade pós-moderna. Além deles, dialogo com autores da Educação Escolar Indígena como Nobre (2009), da Antropologia; da Sociologia; entre outros.

Para sistematizar a parte empírica, analiso os mecanismos utilizados pelo povo Puyanawa, por meio da escola, na educação formal, nos processos de letramentos, para constituir a sua identidade. Desenvolvo este artigo, a partir do ensino formal e informal, principalmente nas ações que se desenvolvem na sala de aula da escola indígena, na atuação de seus professores e alunos, por meio da análise de textos diversos,

²⁷¹ Tese de Doutorado defendida em 29 de março de 2012, na Universidade Estadual de Maringá/PR, cujo título é “A Identidade Puyanawa e a escola Indígena”, sob orientação da Profa. Dra. Tereza K. Teruya.

utilizados pelos docentes da referida escola; entrevistas com pessoas da comunidade, membros da escola; observações que são registradas no diário de campo; análise documental e depoimentos.

A história escrita desse povo começa lentamente a aparecer e fazer parte da sua rotina, mas muita coisa se encontra ainda na oralidade.

3 Alguns resultados encontrados

Segundo a Coordenação da Educação Escolar Indígena, em 2013, a comunidade dispõe de uma escola com turmas de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) I e II, com turmas no diurno e noturno. Conta com 18 professores, sendo a maioria formada em Magistério Indígena, com graduação pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Há apenas um professor de Língua Indígena, que atua no Ensino Fundamental II.

De acordo com dados do Quadro de Funcionários de 2013, cedido pelo Núcleo da Secretaria de Estado de Educação (NSEE) em Mâncio Lima, a Equipe Gestora é composta por um Professor Responsável (Diretor), um Coordenador Administrativo e um Coordenador de Ensino. A Equipe Pedagógica conta com um Coordenador Pedagógico, um Coordenador do Programa Mais Educação e um Professor de Apoio Pedagógico.

O ensino regular conta com 172 alunos distribuídos em 5 turmas do Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano, 4 turmas do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio 3 turmas.

Fica evidente nessa descrição, que a determinação de calendários, turnos de aulas, horários rígidos, carga horária implica numa mudança da organização espaço-tempo, aproximando o modo de vida indígena ao do não índio. O prédio da escola evidencia-se como uma construção imponente no espaço físico e local de reunião da comunidade.

Outro fator a ser destacado quanto à influência da escola diz respeito à necessidade de qualificação de indígenas da própria comunidade para o exercício do magistério e também sua progressão até a graduação. Isto ao mesmo tempo em que aproxima a escola indígena da não indígena, é um elemento de preservação da cultura Puyanawa, pois garante a elaboração de um currículo e de procedimentos de ensino adequados às características da comunidade, especialmente a preservação da língua indígena.

Embora a escola seja definida como escola indígena, os Puyanawa utilizam o português como principal língua de comunicação e as características da escola indígena da comunidade são muito semelhantes às das escolas não indígenas, com horários definidos e calendário semelhante aos não índios.

O quadro de professores conta com um professor de nível médio incompleto, concluindo o curso de Magistério Indígena; cinco professores de nível médio, sendo três formados em Magistério Indígena e os demais formados pela própria escola; dois professores cursando ensino superior; e nove professores graduados pela Universidade Federal do Acre.

Quanto ao planejamento, os encontros ocorrem quinzenalmente e bimestralmente, para planejamento, avaliação e replanejamento num processo de ação, reflexão, ação, de modo a garantir uma educação de qualidade, que prepare para a vida fora e dentro da comunidade. É o que explicita o Projeto Político Pedagógico para o Ensino Médio da escola Puyanawa:

O processo baseia-se no tripé AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, com vistas à construção de uma proposta curricular flexível com total acompanhamento da coordenação, docentes e comunidade, buscando instrumentalizar a todos os envolvidos na caminhada, pensando no diálogo constante como ferramenta para compreender e avaliar o processo de balizamento dos objetivos buscados (ACRE, 2011, p. 7).

Consideramos que a escola é um importante instrumento para a recuperação simbólica da língua e da cultura Puyanawa. Para isso, alguns aspectos vêm sendo incorporados ao cotidiano escolar no sentido dessa escola ser reconhecida no universo específico da Educação Escolar Indígena Intercultural, Diferenciada e Bilíngue: a escola segue dois calendários - um elaborado pela SEE/AC, comum às escolas estaduais, e outro específico, feito em respeito às atividades comunitárias; e a estrutura curricular oferece o ensino da língua Puyanawa. Além disso, as atividades escolares são desenvolvidas de modo a garantir, sempre que possível, a adequação de conteúdos e atividades à cultura Puyanawa.

O regime de funcionamento da escola reproduz o sistema educacional oficial, ou seja, anual e seriado; havendo a adoção do sistema de ciclos no Ensino Fundamental. A matriz curricular autorizada é a mesma das escolas estaduais do Acre, havendo a inclusão, na parte diversificada, da língua Puyanawa.

As leis e as normas que regulamentam o ensino na escola são as mesmas que regem o ensino da Rede Pública Estadual como: LDB, Normativa 004/2004 (encontro de professores, carga horária, dias letivos, calendário) e, em especial, o RCNEI (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas) e Lei escolar indígena. Ao Calendário Escolar Estadual é adaptado um Calendário Cultural que leva em consideração as necessidades socioeconômica e cultural, como os períodos de plantio, colheita, caça, pesca, eventos, festividades, de acordo com as necessidades da comunidade Puyanawa (WALKER, 2012, p. 245).

Ações como estas indicam o caminhar da comunidade rumo à escola diferenciada, mas se mostram ainda insuficientes. O corpo docente e administrativo adota a Língua Portuguesa como língua materna e apenas um professor é bilíngue. Este atua apenas nas turmas do Ensino Fundamental II, o que atinge 49 alunos (Quadro, 2013). Os demais, Ensino Fundamental I (85 alunos), o Ensino Médio (38 alunos) e as turmas de EJA não tem professor de Língua Indígena.

Como vemos, são muitos os desafios apresentados à escola Puyanawa. Em relação ao ensino da língua Puyanawa, seu corpo docente e os demais profissionais que trabalham ali estão em processo de aprendizagem desta língua. Pinto (2011, p. 81) indica que há grande necessidade de material impresso que possa servir de apoio no ensino, uma vez que os professores contam com uma cartilha que está em processo de revisão, pois apresenta equívocos; e um caderno que serve como recurso didático para o professor da língua indígena. É o que corrobora Walker (2012):

Os livros didáticos que a escola utiliza são os mesmos livros distribuídos pelo MEC às demais escolas estaduais e municipais do município de Mâncio Lima. Esses livros são usados como um dos recursos de apoio para o professor, adaptados à realidade da comunidade, em determinados momentos pelos professores [...] (WALKER, 2012, p.245).

Há referências em Walker (2012) e Pinto (2011) de que os Puyanawa não demonstravam preocupação com o desaparecimento de sua língua, inicialmente; apenas com o advento da escola é que se procurou retomar a sua forma escrita, trabalho realizado pelos professores indígenas que resultou numa cartilha da língua Puyanawa. Este material didático foi abandonado devido aos erros e está em processo de revisão.

O currículo da escola Puyanawa, embora tenha grande influência do modelo não indígena, vem buscando reaproximar-se dos costumes de seus antepassados, discutindo na escola, temas relacionados ao uso de suas plantas medicinais, o estudo do espaço geográfico da Terra Indígena e os recursos existentes, bem como o ensino instrumental da língua Puyanawa em todas as séries, a prática em sala de aula das danças, com músicas cantadas em língua indígena.

Três elementos são considerados na formação dos alunos: a Terra – representa a vida, a sobrevivência (manutenção da vida) e a manutenção dos costumes que são a base para a organização da comunidade; a Cultura – As culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em construção, reelaboração, criação, desenvolvimento; a Biodiversidade – as Terras Indígenas são, por excelência, reservas patrimoniais de biodiversidade, razão pela qual a escola indígena não poderá furtar-se de ter em seu currículo um estudo sistemático acerca dessa importante temática, que reflete em outros espaços.

A Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa tem uma história de lutas, numa trajetória que busca alcançar a proposta de uma escola intercultural, diferenciada, bilíngue e autônoma, que preserve a cultura do povo Puyanawa, sua língua, e reflita a construção de uma cidadania consciente e atuante na comunidade e fora dela.

Em relação aos conteúdos ministrados, o currículo segue as diretrizes emanadas da LDB/9394/96, na Lei 9131/95, da Resolução 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, do Parecer CEB 14/99, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e aquelas oriundas da SEE sob orientação da Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI, que possibilita às escolas indígenas normas e ordenamentos jurídicos próprios, criando diretrizes curriculares para um ensino intercultural e bilíngüe, bem como conteúdos selecionados pela comunidade escolar, que fazem parte da realidade da escola, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas, e ainda a afirmação e manutenção da diversidade étnica.

A língua oficial usada para ministrar as aulas em todas as séries é a Língua Portuguesa. Há marcas profundas de trabalho nas produções textuais, leituras, poemas, músicas, quadrinhas, textos usados para interpretação, trazidos dos livros didáticos, das formas de planejar e ministrar aulas como as escolas ocidentais.

Em contrapartida, há um movimento intenso de (re) vitalização da língua e da cultura por parte da grande maioria dos professores. Há professores (as) que trabalham de forma bastante diferenciada desde a elaboração do plano de aula à prática em sala de aula. Estes(as) professores(as) incorporam na escrita e na ação uma prática interdisciplinar, utilizando a língua puyanawa concomitantemente à língua portuguesa em todas as atividades desenvolvidas.

Para estes(as) professores(as), cujo domínio da língua puyanawa já é um pouco mais acentuado (frases, domínio de um vocabulário mais extenso de substantivos, adjetivos, verbos, participação nas atividades culturais de forma mais intensa), além de maior domínio dos conteúdos da língua portuguesa, tendo em vista sua conclusão nos cursos superiores, permite maior facilidade de transitar pelo bilingüismo de resistência. (NOBRE, 2009). Não há completo uso do bilingüismo porque a quase totalidade dos Puyanawa não sabe conversar, escrever ou falar cotidianamente na sua língua, com exceção de Railda e Mario, no entanto, o esforço para que ela seja novamente incorporada pela comunidade Puyanawa é intenso.

Há um esforço imenso na (re)vitalização da cultura e da língua em toda a aldeia Puyanawa. No entanto, os professores e toda a comunidade entendem que é por meio das crianças que a aquisição da língua indígena será mais bem absorvida e funcional. Além da facilidade de memorização, os mais jovens, pela imersão cultural e lingüística a que se submetem, não tratarão a língua puyanawa como língua estrangeira visto que terão oportunidade de constituir famílias, onde a língua puyanawa fará parte do cotidiano. Segundo relato de Joel Ferreira de Lima, em entrevista no dia 25 de junho de 2009, ele diz que:

“As pessoas de 30 anos prá cima, que nem eu, é muito difícil, nós não temos o domínio da língua, então é difícil para o pai ensinar o filho o que ele não sabe. O que nós estamos pensando enquanto liderança e professor é: aquilo que nós sabemos enquanto professor, transmitir para a adolescência, a criançada e quando eles começarem a construir família, eles já sabem o que ensinar para o filho. É diferente dessa minha geração. Então a gente é preocupado com essa parte cultural, porque estamos aproveitando a sabedoria do mais velho, trazendo o mais velho prá ensinar a juventude, prá juventude que são o futuro do amanhã eles segurarem pelo menos essa parte aí. É pequena, é. Mas é uma coisa que marca, que identifica a cultura de um povo. Então essa é a nossa preocupação que nós temos: liderança. Estamos aí no meio de uma sociedade muito envolvente, branca, mas estamos aí com nossas práticas, nosso jeito de viver, que dá prá fazer a diferença”
(CACIQUE JOEL, entrevista, 2009)

Joel Ferreira de Lima, liderança Puyanawa, presidente atual da AAPBI, vereador em Mâncio Lima, descreve a importância da revitalização da língua e dos costumes para a identificação enquanto indígenas. Existe atualmente nesta comunidade um processo inverso daquele ocorrido nas comunidades indígenas em outras comunidades do Brasil, em que há a necessidade de ampliarem o domínio da língua portuguesa. Não que isso não seja importante, visto que a utilizam cotidianamente, em todos os contextos, mas para a comunidade Puyanawa, a sua língua e seus costumes são elementos necessários para a sua perpetuação e identidade indígenas. Silva (2008, p. 30) descreve que nas situações de intenso contato com os contextos nacionais sobrevém a intensificação de identidades indígenas contrastantes e que:

Este encontro de sociedades diferentes resulta no processo de formação de culturas de contraste e não de desintegração cultural das sociedades indígenas. Assim, durante o contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico, permite resistir à dominação e às imposições da sociedade envolvente. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados (SILVA, 2008, p. 30).

Assim, percebe-se claramente nas preocupações expostas pelo Cacique Joel que, ao colocar o foco de entendimento sobre a esfera da cultura, compreende-se que as diferenças entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente não são abolidas, mas continuamente reformuladas. Novaes (1993, p. 115) mostra por meio da metáfora dos espelhos que: “[...] não se pode restringir as relações interétnicas a uma relação de identidades contrastivas em que um grupo étnico se afirme pela simples negação do outro [...] A avaliação que qualquer grupo faz de outro não implica uma visão unívoca e sim num conjunto de visões e interpretações, que se refletem e se interpõem”.

Essa metáfora ilustra como a visão que os outros têm sobre eles influencia na valorização dos padrões culturais que os Puyanawa têm de si. Em virtude do que vêem dos outros, quando avaliam a atuação dos outros, e percebem que não são os únicos a enfrentar situações semelhantes “imagens e auto-imagens se cruzam como num jogo de espelhos, levando a constantes auto-avaliações que levam, por sua vez, a uma conseqüente reflexão sobre as atitudes a serem tomadas” (NOVAES, 1993, p. 115). Como são múltiplos os

sistemas de valores que entram em jogo, o jogo de espelhos possibilita a percepção de valores que são necessários a sua sobrevivência enquanto comunidade indígena. Para isso, eles se valem de vários espaços culturais, tais como a arena, a escola, a associação, a antiga escola José Agostinho que está sendo transformada em espaço cultural, mas é na escola, sobretudo que a língua ocupa espaço de destaque e por meio dela tentam inserir-se na sociedade envolvente, contudo querendo manter sua identidade.

Uma das atividades que acompanhei durante a pesquisa, foi a elaboração de textos sobre o cipó, que fora utilizado na confecção de vassouras, balaios e caçoa, no espaço da arena. Essa atividade teve a participação dos artesãos mais antigos que auxiliaram na confecção dos objetos, bem como mostraram como retirar da floresta o cipó, os tipos de cipó que existem, quais podem ser usados e para que, bem como a pronúncia e a escrita em puyanawa dos diferentes tipos de cipó, e dos objetos produzidos. Um dos textos coletivos produzidos é este:

O Cipó (hew)

Existem vários tipos de cipó tais como: titica roliço, titica chato, cipó Açú, timbó e esticão. Ele é uma planta trepadeira encontrada em nossa floresta.

O Titica roliço e o timbó são para fazer vassouras, já o titicas chato não é bom porque é mole.

Titica chato serve para fazer cadeira, cacau, jamaxim e outros.

Cipó Açú serve para fazer a tela de cama e peneira para peneirar massa.

Esses cipós são encontrados na mata de canarai, nas várzeas, pé da terra, e na mata de seringal.

Os cipós têm suas ciências: O titica roliço nasce das pernas da tucundeira, para tirá-los é preciso que esteja maduro tipo esbranquicento. Leva-se em conta que na época da lua nova e crescente, ao puxá-lo se estalar está verde. Ao perceber que está maduro dar duas volta no braço e puxando dar três soquinhos.

Por isso devemos ter consciência que o cipó é muito importante para nossa subsistência, onde devemos preservá-los deixando dois ou três no pé na sua tiragem para não se acabar.

Texto: Produzido pelos professores do turno da manhã, com as informações colhidas pelos artesões: Luiz de Lima, José Batista (prego), Antônio (sarapó) - Julho de 2009.

Esse texto é socializado com todos os professores da escola e adaptada a sua utilização conforme a série que o professor se encontra: ora em forma de desenhos, ora em forma de cartazes para leitura, como texto mimeografado, copiado do quadro, enfim, são inúmeras as atividades que realizam sobre uma técnica

desenvolvida que parte de um elemento da natureza, que para eles é necessário a preservação da cultura e da própria espécie nativa.

Esses são alguns dos aspectos observados durante a pesquisa no que se refere a prática pedagógica da Escola Estadual Ixübbã Rabuñ Puyanawa que pelo que evidencio até o momento a caracterizam como diferenciada e cujas práticas possibilitam firmar sua identidade indígena, que apesar do contexto pós-moderno, teima em retornar às suas origens, mas navega pelo hibridismo.

A dificuldade encontrada pelos povos indígenas em revitalizar sua cultura, e reavivar sua identidade está na impossibilidade real de manter as culturas e as identidades “puras”. De alguma forma, todos os grupos sociais estão ou estiveram em contato uns com os outros e passaram por processos de hibridação. Este processo “não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas pela interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização da América Latina” (CANCLINI, 2008, p. XVIII).

A identificação com a sociedade em que vive, pelo ser humano, neste início de século, reveste-se de vários problemas, devido às transformações que a sua identidade cultural sofreu ao longo dos anos. Canclini (2008) utiliza a terminologia hibridação para designar a mestiçagem, o sincretismo, a fusão e os outros vocábulos que são empregados para designar misturas particulares, que irão compor a identidade denominada híbrida do homem pós-moderno.

Na sociedade pós-moderna, o sujeito segundo Silva (2009, s/p) “não faz mais parte de um organismo uno, ele é projetado de forma fragmentada, transformado em um híbrido cultural, e obrigado a assumir várias identidades, dentro de um ambiente que é totalmente provisório e variável.” A identidade está refém das formações e transformações contínuas em relação às formas que condicionam os sistemas culturais.

Neste sentido, assumo o conceito de hibridação proposto por Canclini (2008, p. XIX), como sendo os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. É nesse contexto conturbado da pós-modernidade que os conceitos de hibridação servem para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerra entre culturas, como temos de exemplo as negociações ocorridas no território Raposa Serra do Sol, em Roraima, como o processo pelo qual passaram os Puyanawa, em que as relações de poder fluidas, geram negociações conflitantes.

Para Hall (2006), as identidades modernas entraram em colapso por causa da mudança estrutural que transformaram as sociedades modernas no final do século XX. Essa mudança fragmentou as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Isso acarreta mudanças nas nossas identidades pessoais.

Isso ocorre, especialmente, porque o sujeito não pode mais se considerar absoluto, todo-poderoso, perene, conforme o pensamento iluminista, cuja identidade o acompanhava do nascimento até a morte. Do mesmo modo, não pode ser o sujeito da concepção sociológica, cuja identidade “é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p.11), que lhe possibilitaria modificar a identidade em contado com o mundo exterior. Na atualidade ele é denominado de pós-moderno e vive um novo estágio de identificação, sem fixar sua identidade. Ele é fruto da diversidade de culturas do mundo globalizado e sua identidade passa a ser construída e reconstruída continuamente, no decorrer da sua vida.

4 Algumas conclusões

Nos relatos dos indígenas Puyanawa, muitos cresceram com vergonha de ser índio. Esses depoimentos foram coletados quando fazíamos as primeiras incursões à aldeia. Os jovens preferiam usar os artefatos oriundos da cidade, do contato com os não-índios. Ouviam e cantavam músicas do repertório nacional e internacional e sabiam muito pouco sobre sua própria origem. Quem mais valorizava a cultura local eram os mais velhos e as crianças que aprendiam na escola o que era ser Puyanawa. A sociedade global que homogeneiza as ações, os gostos, as cores, as músicas, a arquitetura, o vestuário, as expressões artísticas e culturais, enfim, que padroniza nossa existência fez com que ele não crescesse mais ouvindo histórias sobre o seu povo. Cresceu ouvindo as grandes aventuras da televisão, que não tem como objetivo centrá-lo na sua região, e sim o de abrir novas portas para que ele queira e possa se integrar à aldeia global. O sujeito pós-moderno, fragmentado e efêmero busca suas referências também na mídia para projetar uma identidade. Essa heteronomia e essa opressão da sociedade global mantêm as formas de poder que obrigam a ressocialização ao novo mundo.

Percebe-se que os sistemas de comunicação, globalmente interligados, as imagens e influências da mídia, a busca pela inserção no mercado mundial de estilos e a velocidade das informações contribuem para desvincular, descaracterizar e até desalojar as identidades culturais no tempo e nos lugares. Esta compressão de distâncias e das escalas temporais possibilita a exposição das culturas locais a influências externas, tornando difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir seu enfraquecimento em virtude do bombardeamento e infiltração de outras culturas.

Nesse processo de globalização, torna-se difícil conceber a existência de sociedades auto-suficientes, ou fechadas ao mundo exterior. No entanto, percebe-se que algumas comunidades tendem a se retrair até o instante em que se torne impossível o afastamento das outras sociedades. O capitalismo globalizado contribui para a mitigação das fronteiras culturais e para a homogenização das relações sociais. As crenças e hábitos, repletos de simbolismos é descaracterizado no tempo e no espaço em algumas comunidades, enquanto que em outras, podem retomar as características de seus símbolos e de sua identidade.

Isso aparece claramente nos objetivos que os Puyanawa apresentam, ao tentar revitalizar a língua dos ancestrais. Eles utilizam a língua como instrumento ou símbolo de ligação com o passado e com a sua cultura. É importante salientar que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica, neste caso, fica claro que a identidade indígena é a defendida. Desde o princípio do processo de contato dos primeiros indígenas Puyanawa com o não-branco, a escola teve papel de destaque na formação identitária desse povo. Ela serviu e serve como *locus* para construir e desconstruir identidades. Para o povo Puyanawa, atualmente, a escola é a instituição responsável pelo processo de (re)vitalização da língua e da cultura Puyanawa, visto que é lá que se concentram as práticas de letramento de forma sistematizada. É lá também que a cultura é vivenciada com maior intensidade porque é pelas danças, desenhos, pinturas corporais, artesanatos, estudo das plantas usadas para fabricação de remédios, uso de palmeiras, galhos para trançar cestos, vassouras e outros artefatos de pesca e uso doméstico em contato com os mais experientes e mais antigos da aldeia que apreendem a cultura do seu povo, constituidora de suas identidades.

Referências

ACRE, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE) (2011). Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa. Rio Branco: Acre, Brasil.

ACRE. Governo do Estado. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre (2009). Atlas do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. Rio Branco: FUNTAC.

ACRE. GOVERNO DO ESTADO. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre (2008). Atlas do Estado do Acre / Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. Rio Branco: FUNTAC.

ACRE. Secretaria De Estado De Planejamento (SEPLAN) (2009). ANUÁRIO DE BOLSO: ACRE EM NÚMEROS 2009. Rio Branco-Acre: Departamento de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Gestão – DEPAG. (Acesso em 12.07.2010).

CANCLINI, Néstor García(2008). Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Edusp.

HALL, S (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. 11.ed. Rio de janeiro: DP&A.

NOBRE, Domingos Barros (2009).Uma pedagogia indígena Guarani na escola, prá quê? Campinas: Curt Nimuendajú. (Série Educação Indígena nº 1)

NOVAES, Sylvia Caiuby(1993). Jogo de Espelhos. São Paulo: Edusp.

PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares (2011). Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubãý Rabui Puyanawa. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

SILVA, Sérgio Baptista da(2008). Contato interétnicoe dinâmica sociocultural: os casos guarani e kaingang no Rio Grande do Sul. In: Povos Indígenas & Educação. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Porto Alegre: Mediação.

SILVA, Sérgio Salustiano da (2009). Identidades culturais na pós-modernidade. Um estudo da cultura de massa através do grupo Casaca. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/silva-sergio-salustiano-identidades-culturais.html> Acesso em 28.08.2010

WALKER, Maristela Rosso (2012). A identidade Puyanawa e a Escola Indígena. 2012. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Políticas de formação de professores da educação básica, a questão étnico-racial e as representações sociais.

Mary Francisca do Careno²⁷²

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza.(...) Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação (MOSCOVICI, 2007, p. 40-41).

Introdução

Dentre as políticas voltadas para a educação básica, adotadas pelo governo brasileiro, este trabalho destaca duas leis que envolvem a formação de professores e modificam a forma de se conseguir enfrentar os desafios atuais da realidade escolar frente ao conhecimento adquirido durante a formação, ao contexto escolar encontrado e ao padrão de aluno que a escola recebe: a) o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada; b) a Lei 10.639/03 que trata da inserção, no currículo da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, do estudo da História da África e dos afro-brasileiros, da formação da sociedade nacional, procurando resgatar fatos da História brasileira da contribuição do povo negro, nas áreas social, econômica e política.

Realizada em uma instituição de educação superior comunitária localizada no município de Guarujá/SP, a pesquisa teve origem com a implementação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009).

Os cursos de graduação PARFOR são oferecidos gratuitamente e voltam-se especialmente para a educação infantil e o ensino fundamental, após a vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que prevê a formação de docentes, em nível superior, para atuarem na educação básica. Trata-se de um plano emergencial, em nível federal, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a assegurar a formação exigida na LDBEN.

O Plano é executado em regime de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura- MEC/ CAPES, as Secretarias de educação dos Estados e Municípios e as Instituições públicas e comunitárias de ensino superior. A CAPES atua, por meio deste decreto, na promoção de programas de formação inicial e continuada. O trabalho analisa registros coletados para compor um banco de dados do projeto de pesquisa “A Constituição da identidade profissional dos estudantes da PARFOR: desafios e tensões”²⁷³, centrado na implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

²⁷² UNAERP - UNISANTOS

²⁷³ Este projeto é parte de uma pesquisa mais abrangente, intitulada “ Das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas: implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores”, coordenada pela Profa.Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, docente da Universidade Católica de Santos- UNISANTOS.

Na interface imagem e autoimagem de professoras, por meio de uma pesquisa qualitativa e etnográfica, a pesquisa dá a conhecer as concepções que elas têm desse fenômeno social denominado escola e do contexto sócio-histórico onde trabalham e o que revelam, nos dados escritos e gravados, sobre o problema. O trabalho completo recobre três eixos temáticos: Identidade dos professores- respondentes, contextos de trabalho e relações étnico-raciais e traz resultados das representações desses docentes que lecionam em classes de Escolas Municipais da Educação Infantil, localizadas no município de Guarujá/SP- Brasil. Apresenta, finalmente, subsídios teóricos que podem incentivar, nas creches locais, uma educação cujas práticas pedagógicas considerem positivamente as relações étnico-raciais, visando ao pleno desenvolvimento do trabalho docente, seu preparo para o exercício da cidadania com base na Lei 10.639/03 e sua qualificação para a atividade escolar voltada para a diversidade e entendida como produto de esforço coletivo em todas as disciplinas do currículo.

Os desafios do cotidiano escolar

Com base na política de formação implementada pelo PARFOR e levando em conta a constituição demográfica da população escolar existente, a investigação procura refletir sobre questões que vêm norteando o percurso de formação e desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, i) como o profissional de creche enfrenta as contradições do cotidiano diante do conhecimento adquirido, ao longo de sua formação no Curso de Pedagogia/ PARFOR e o contexto escolar encontrado com alunos na sua maioria negros?; ii) quais as representações sociais desse docente sobre a constituição de suas identidades profissionais e sua relação com o aluno negro?; iii) quais são as necessidades e expectativas de formação dos professores-estudantes quanto ao trabalho docente com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003)

O estudo tem como objetivos gerais discutir a questão da interação étnico-racial na escola, à luz da Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 2001), ressaltando a existência de uma tensão não só entre identidade cultural e subjetividade dos professores, como no discurso escolar a respeito do preconceito e discriminação racial, vinculados à população negra brasileira; compreender a constituição das identidades profissionais, analisando as implicações do PARFOR para a formação de professores em exercício. Como objetivos específicos: 1º apreender, no início do curso PARFOR, em uma universidade comunitária, os elementos constituintes das representações sociais de estudantes-professores de Pedagogia sobre as próprias práticas pedagógicas; 2º identificar elementos que organizam as estratégias das trajetórias de formação e de profissionalização desses respondentes; 3º compreender os processos de negociação de significados/sentidos, identificando as forças que contribuem para a manutenção e/ou possibilidades de mudança na relação que mantém com a questão da diversidade social e racial.

2- Representações sociais e a pesquisa em Educação²⁷⁴

O conceito de representação social tem interessado, há cerca de cinquenta anos, desde 1960, a um vasto número de psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos. Fenômeno marcante da Psicologia Social na

²⁷⁴ Parte dos resultados da análise é fruto de comunicação, em co-autoria, proferida no VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros- COPENE no Rio de Janeiro,

França, foi relançado por Serge Moscovici (1978), retirado que foi do conceito de ‘representações coletivas’ de Durkheim. Estas podem ajudar a compreender a constituição das identidades dos profissionais em formação no PARFOR. Podem ser também um dos caminhos para se definir com maior precisão como os alunos-professores *posicionam-se a respeito de sua constituição identitária, de seu processo de formação e de suas práticas. Ou seja, como veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem.* (ABDALLA, 2008, p.11)

Os conceitos teóricos básicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), entendidos como orientadores levam à compreensão das interações entre professores e alunos e com ela, pode-se enfatizar a questão da *atitude* de um sujeito frente a um objeto. Atuando na forma de campos de representações, delineiam aspectos identitários e perspectivas de ação do professor frente à diversidade étnico- racial no ambiente escolar. Para além da escola, mas de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre esse tema em educação podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão das relações estabelecidas no contexto escolar brasileiro, quando se precisar lidar com situações conflitantes entre os (pré)conceitos aprendidos pela vida toda e a realidade atual, pois

as representações sociais, enquanto sistema de interpretação, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais; intervêm em processos variados; influenciam na difusão e assimilação de conhecimento, no desenvolvimento individual e coletivo, nas identidades pessoais e sociais, na expressão de grupos e nas transformações sociais. (JODELET (2001, p.18-19)

Enquanto fenômeno cognitivo, por sua vez, envolve tanto a pertença social dos indivíduos, como as práticas socialmente inculcadas e, também, as práticas sociais transmitidas pela comunicação social. Enfim, a *representação social* configura-se em *uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.* (JODELET, apud VALA, 2006, p. 459)

Essas representações sociais são uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Mantêm com seus objetos uma relação de simbolização (substituindo-os) e de interpretação (conferindo-lhes significados). São consideradas formas de saber prático por se referirem à experiência, a partir da qual esse saber é produzido, e aos contextos e condições de sua produção, e, sobretudo, por servirem para agir sobre o mundo e sobre o outro, o que implica funções sociais (JODELET, 2001, p. 17-18). Para confirmar essa assertiva, é ainda mister considerar que:

um fenômeno social a ser estudado pela Teoria das Representações Sociais (é) aquele que emerge das práticas do dia a dia, em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação, como é o caso das representações que os professores têm de seus alunos negros e estes a respeito da escola e dos próprios professores. (CARENO, 2010, p.40)

Ao afirmarmos, com Moscovici (2001, p. 62), que na pesquisa “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”, buscou-se compreender os processos de construção (e desconstrução) das práticas pedagógicas desenvolvidas no exercício da profissão frente às profundas mudanças e às recentes reformas trazidas pelas políticas educacionais.

Nesta perspectiva, conforme Abdalla (2008, p. 69), para compreender as representações sociais das professoras-estudantes a respeito da imagem que fazem dos seus alunos, necessita-se saber como ela foi sendo “construídas” e “adquiridas”. Ou seja, necessita-se desvelar “o senso comum, que, em sua aparente banalidade, abriga um mundo de conhecimento, um tanto de cultura e mistério”. Moscovici apud Abdalla, (2008, p.67) sedimenta essa concepção ao mostrar que “para dar a algo uma feição familiar, é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos baseados na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação que são, em outras palavras, modos de se trabalhar com a memória.

Ancorar significa fixar, fundamentar, apoiar ideias aparentemente estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Como afirma Moscovici (2001, p. 61), ancorar “é classificar, dar nome a alguma coisa”. Objetivar, por outro lado, consiste em “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (p. 61). A objetivação, ao unir a ideia de não familiaridade com a de realidade, “torna-se a verdadeira essência da realidade” (p. 71). A ancoragem movimenta a memória para dentro, para o mundo interior e a objetivação é mais ou menos direcionada para fora, para o mundo exterior, e retira dali conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los.

Apesar de seu caráter dinâmico, esses processos tendem à conservação e ao impedimento das mudanças que, no entanto, “acontecem durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito, do mesmo modo que o leito do rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens” (MOSCOVICI, 2001, p. 73).

Assim, as representações sociais referem-se à produção de sentido, fenômeno comum a todas as sociedades. Alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas das experiências e das comunicações cotidianas.

Podem, portanto, ser definidas também como:

(...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais: podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, apud VALA, 2006 p. 459)

Gilly (2001) considera que a educação aparece como um campo privilegiado ao estudo do modo como representações sociais são construídas, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais. A pesquisa em representações sociais, nesta direção, oferece um novo caminho para a elucidação de mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados.

O eixo temático escolhido – relações étnico-raciais - para este estudo encontra-se implicado, de forma consistente, na prática do grupo social *escola*, considerada como o lugar onde se realizam as mais diferentes formas de discriminação racial. Como exemplo, 45,4% das alunas-professoras do questionário aplicado, percebem que seus alunos são discriminados na escola; que não se sentem à vontade quando são chamados por apelidos pejorativos (o *bulling* atual). Instados a tomarem uma atitude, muitas vezes reproduzem as mesmas atitudes diante de uma situação de conflito: omissão, silêncio Como justificativa, expressam que: “a denúncia não procede ou inexistente”, baseados em suas representações e imagens aprendidas ao longo do tempo.

Não é fácil definir, conceitualmente, as múltiplas definições polissêmicas das representações sociais da realidade brasileira no que se refere às questões étnico-raciais que recortam dimensões e aspectos específicos. Por um lado, há razões oficiais históricas a que se debruçam os historiadores, de uma história semelhante à de outros países colonizados, como o Brasil, contada pelos próprios colonizadores); por outro lado, há razões a-históricas, políticas, religiosas, econômicas não relatadas a que se voltam os estudiosos, influenciados pelos mais recentes conceitos sociológicos e psicológicos, que procuram as respostas tais como a de quem é ou não negro no Brasil; ou a veracidade do mito da democracia racial brasileira; ou a verdade da política do branqueamento, cujos resultados nefastos configuram hoje a composição das classes socioeconômicas brasileira. Em outras palavras, ao se ter como referência os propósitos também específicos de cada investigação, no final, procura-se encontrar pontes articuladoras do velho binômio indivíduo–sociedade e a escola quase nunca se presta a este trabalho revisionário da história do país, nem mesmo quando da instituição da Lei 10.639/03 e das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Moscovici (2001) recorre a Simmel quando reconhece a relação existente entre a separação do indivíduo – situando-o à distância dos outros - e a necessidade de representar esses outros para si próprio. Observe o que ele afirma:

() Simmel vê nas idéias ou representações sociais uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas entre um conjunto de indivíduos e de formar a unidade superior, que é a instituição (partido, igreja etc) (p. 46)

No nosso caso, a escola como a reprodutora oficial de interesses político- pedagógicos nas várias instâncias do governo é a unidade superior. As representações sociais, como elementos operadores, estão sempre se modificando, sendo influenciadas e influenciando os comportamentos dos professores por meio da mídia ou pela organização social do que comunicam (MOSCOVICI, 1978, p.28). Elas têm uma relação, com o seu objeto, de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (ao conferir-lhe significações). Elas circulam nos discursos do livro didático, por exemplo; são trazidas aos alunos pelas palavras (as histórias preconceituosas sobre o negro, os apelidos entre os estudantes); são veiculadas em mensagens e imagens da mídia (a subalternidade do continente africano perante o mundo dominante, “*com uma incomparável pobreza e debilidade estrutural e militar*” mostrado insistentemente na TV, jornais, revistas, cartazes; sem a sua contrapartida de dados positivos e prospectivos: “*um incomparável monopólio sobre 38 dos 48 minerais do mundo considerados estratégicos e cobijados pelas grandes potências*” mundiais (MOORE, 2008, pp.83-87). As representações sociais são também cristalizadas em condutas no ambiente escolar resultantes da assimilação das notícias negativas sobre o povo negro (as atitudes dos professores ao enxergarem os alunos negros como coitadinhos, associados ao escravismo e ao silenciarem diante de situações de discriminação, por exemplo); em organizações materiais e espaciais. Jodelet (2001) assegura que elas são:

(...) uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua

importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (p. 22)

3 O universo dos professores: os sujeitos da pesquisa

Foi construído, na fase inicial da pesquisa, um instrumento trifacetado, aberto por questões de associação livre de palavras, seguido de um relato a ser completado e concluído por questões de perfil, fundamentado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), aplicado a 25 estudantes- professores do curso de Pedagogia/PARFOR, composto por três partes: 1ª associação livre de palavras; 2ª um breve texto de natureza projetiva; e 3ª questões de perfil: 38 fechadas e 12 abertas, que exploram a inserção social, profissional e acadêmica dos estudantes e procuram conhecer o que e como os respondentes tratam a questão racial nos locais de trabalho.

Este instrumento de pesquisa objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o grupo de pesquisa, os gestores e os docentes do Curso de Pedagogia da UNAERP e os pertencentes ao Programa de Pós- graduação da UNISANTOS na condução de seus trabalhos. Dedicado à identificação profissional, social e acadêmica dos alunos- professores, o presente instrumento traz a análise dos dados da primeira parte do instrumento, precedida por uma alusão aos conceitos centrais da TRS e no instrumento aplicado na UNAERP, solicitaram-se considerações acerca da necessidade de se introduzir, eficazmente, no currículo da educação infantil, ensinos fundamental e médio e nas classes de cursos superiores de formação as propostas expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução no. 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004). Encerra-se por considerações parciais acerca de elementos que compõem representações sociais de professores-alunos sobre a constituição de suas identidades profissionais na educação superior.

Pretende-se, assim, reunir elementos para identificar as representações sociais das professoras-alunas quanto às expectativas/ necessidades de formação, desafios da realidade profissional, identidade do professor e aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem em creches. Suas representações surgem nas múltiplas ocasiões de convivência e quase sempre tensas, vêm cristalizadas na ação pedagógica, materializando saberes enterrados na memória social e surgem quando saem do plano do simbólico, do discurso e dos valores e passam para o plano do real (GILLY, 2001; JODELET, 2001). A forma de tratá-las baseou-se em uma forma de comportamento cultural (SACRISTÁN, 2002), por entendermos o mundo social habitado *por seres humanos que são animais que pensam, são conscientes, possuem sentimentos e usam a linguagem e os símbolos.* (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 60)

4 Considerações de análise

Foram levantadas e avaliadas as respostas dadas pelas vinte e cinco alunas do Curso de Pedagogia – PARFOR, todas do sexo feminino que responderam ao questionário informativo que lhes apresentamos, cujo objetivo foi caracterizar o grupo quanto às variáveis: faixa de idade, estado civil, locais de residência e moradia, situação econômica familiar, origem sócio-cultural, formação e experiência profissional. O interesse maior é conhecer como se apresentam essas profissionais de educação em termos dessas

variáveis, principalmente de formação e experiência profissional na conciliação de horário, atividades profissional e discente. Neste trabalho, apresentamos respostas referentes ao perfil sócio educacional dessas alunas-professoras.

Das informações oferecidas, compusemos o *corpus* total, o que Moscovici (1978; 2001; 2007) chama de “universo de opinião”, formado por três dimensões: a informação, o campo de representação ou imagem e a atitude. Também, consideramos, nesta parte de análise, dois eixos temáticos – a *identidade do professor* e os *contextos de trabalho*. Ambos os eixos serão permeados por um terceiro: a formação docente.

Como seria de se esperar, tratando-se da educação para crianças, as participantes da pertencem a uma faixa de idade mais madura do que normalmente ocorre. Dentre as respondentes, 18 delas, ou seja, mais de 70% têm mais de 41 anos e 28% estão na faixa etária dos 31 e 40 anos. Trata-se, portanto, de um grupo de professoras que estão se diplomando bastante tarde. 52% delas são casadas e 20% são separadas/ desquitadas ou divorciadas e 16% são solteiras. Entre as casadas, 40% dos maridos estão trabalhando atualmente, 8% estão aposentados. Embora estejam numa faixa etária das mulheres mais maduras, elas têm uma média de dois filhos (48%).

Procurou-se identificar as representações sociais que elas apresentam a respeito da escola e do percurso de vida que trilham e trilham até se inserirem no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, sendo alunas do Curso de Pedagogia, oferecido na UNAERP- Universidade de Ribeirão Preto- campus Guarujá/SP. Essas questões são vistas à luz da Teoria da Representação Social (TRS), ressaltando a existência de uma tensão entre identidade cultural, subjetividade e o cumprimento às normas que o sistema escolar impõe, mas que nem sempre considera os inúmeros fatores sociais e familiares que interferem nessa decisão. Nóvoa (1999) aborda, com muita clareza, esta questão ao considerar que:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. (NÓVOA, 1999, p. 17)

O autor reforça o comentário e apresenta ainda os “contornos profissionais dos anos vinte “ que ainda podem ser considerados muito atuais, sendo nitidamente expressos nas respostas aos questionários respondidos. Trata-se de indivíduos que:

Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade. (NÓVOA, 1999, p. 20)

Assim, levantadas e discutidas, as representações sociais dessas professoras poderão estabelecer uma nova prática, que tenderá para um novo hábito, pois a reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle. E todas as vezes que as experiências cristalizam-se em hábitos, uma (re)visão se fará necessária, pois sempre existe no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias, configurando-se numa dimensão reflexiva da prática, compreendida como um modo de conexão entre conhecimento e ação nos contextos práticos. (CARENO, 2010)

Segundo Jodelet (2001), as representações nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. Para a autora, conforme já escrevemos, “as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (p.17). Em sua riqueza como fenômeno, podemos descobrir diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, “estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica” (p.21).

A análise das respostas indica que os estudantes-respondentes focam as *expectativas e necessidades*, quanto ao percurso de formação, em *crenças* já pré-estabelecidas no espaço escolar, tais como: professor mais interessado, escolas bem estruturadas, aulas mais dinâmicas, número reduzido de alunos por sala, biblioteca bem equipadas e interdisciplinaridade. Indo além, trazem para o reduto da formação a questão da participação dos pais e a capacitação em serviço como elementos importantes para um melhor desempenho docente. Nessa perspectiva, com base em Jovchelovitch (2006), os sujeitos parecem construir a visão da docência no

...estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e identidades dos atores e as inter-relações que eles constroem. (p. 35-36)

Questões sobre como pensam os professores a respeito da escola e do contexto sócio-econômico onde vivem e trabalham, sobre quais são as representações sociais e profissionais dessas agentes e quais suas necessidades e expectativas frente ao trabalho com as imposições legais escolares, ficam, muitas vezes, sem respostas devido à incoerência, no cotidiano escolar, entre um discurso universalista, oficial, institucional, particularmente no cumprimento de um aspecto legal: a Lei 10.639/03 e as ocorrências diárias.

Desta forma, suas crenças podem ser resultantes das representações constituídas ao longo da profissão docente e que se encontram arraigadas no imaginário de cada profissional dessa área. Vale ressaltar que a reprodução dessa visão pode, também, estar envolta a rótulos e estigmas que se perpetuam sem uma maior reflexão sobre o assunto. Nesse sentido, esses pensamentos revigoram o entendimento de que pessoas de diferentes origens, modos de ser e viver ao se constituírem como um grupo redesenham, criam e recriam falas e atitudes que direcionam sua forma de ver o mundo e suas interações, repercutindo em suas práticas.

Desse ponto de vista,

... uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimentos particulares que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

Percebe-se que as falas das respondente voltam-se para aspectos exteriores à atuação do professor, ou seja, elas passam a ser apenas observadoras das necessidades e expectativas da melhoria da própria formação docente, deslocando-se do desenvolvimento do processo. Ou seja, as necessidades apontadas para melhorar a formação vêm de fora, não estão imbricadas com o *ser docente*. Nesse cenário, temos as seguintes falas:

1. (Seria muito bom) ampliar a biblioteca da escola, melhorar a quadra e os equipamentos de esportes, disponibilizar o espaço escolar para eventos em benefício dos alunos (S.3.1)²⁷⁵
2. (precisamos de) uma escola mais voltada para o dia a dia do alunos, que o conteúdo fosse mais divertido e que a aprendizagem fosse mais fácil de entender .(S.5.9)
3. (Eu gostaria) que as atividades fossem adequados para a quantidade e a faixa etária dos alunos.(S.5.12)
4. (Deveríamos ter) condições melhores para cotidiano escolar. Respeito mútuo professor aluno (...) matérias pedagógicas adequadas para uso cotidiano. (S.6.4)

As professoras- alunas falam do profissional de educação, como se não pertencessem a essa categoria.

1. (A escola precisa) ter professores mais interessados, ter mais tempo para fazer as tarefas. (S.3.2)
2. (Seria interessante) que os professores fossem mais comprometidos com a realidade de cada aluno (S.3.4)
3. (Bom seriam) aulas mais dinâmicas, principalmente que envolvesse internet, para que aprender sim o correto manuseio do computador e tivesse pelas aulas.(S.5.13)

Nesse sentido, as respondentes parecem compreender o atendimento aos desafios da realidade institucional e profissional, também, como um fator que depende de elementos externos para lhes proporcionar uma formação adequada. Sobressai dessa reflexão que essa inteligibilidade organiza-se num determinado grupo social, baseando-se no senso comum que, historicamente, permeia a constituição da profissão docente. Essa questão nos leva a concordar com Moscovici (2007, p.31) quando diz que

... essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas.

Entendemos, assim, que a contribuição da Teoria das Representações Sociais para este estudo com esses resultados preliminares, encaixa-se perfeitamente, uma vez que ela pode identificar o que querem, pensam e entendem as docentes em relação a si próprias como profissionais do magistério. Ou seja, de acordo com Moscovici (2007, p.8)

...as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

²⁷⁵ As siglas no final dos enunciados seguem a seguinte sequência: S (sujeito), etapa na qual estuda a informante, número da informante.

Dados iniciais decorrentes de opiniões verbais com as professoras-alunas, mostram que elas embora atestem ter um número bastante expressivo de alunos afro-descendentes, elas desconhecem a Lei 10.639/03. Ao serem informadas a respeito da importância da aplicação desta, para diminuir as tensões das relações étnico-raciais na escola e indagadas se ela vem sendo implementada, as docentes afirmam que quando questionadas, selecionam alguma atividade nos meses de maio (dia 13- Abolição da escravidão no Brasil) e novembro (dia 20, Dia da Consciência Negra) para lembrar os pais e as crianças de faixa etária maior da época da escravidão. Assim, reproduzem as informações sobre o segmento negro brasileiro e sobre o continente africano que aprenderam por meio do livro didático ou através da mídia, ou seja, reproduzem as “certezas” cristalizadas que se organizam e produzem formas de posicionamentos familiares e profissionais.

Diante desse quadro, resta-nos refletir que a superação dessas crenças implica em desconstruir o *posto*, superando o *dito* padronizado e permitindo que aflore o entendimento de uma identidade na formação profissional que realmente reflita a diversidade étnica existente. Nesse sentido, há que se pensar na constituição de uma identidade docente marcada por vivências dos envolvidos no processo da formação profissional, imbricadas aos demais elementos que envolvem a área educacional.

A partir dessas considerações, pode-se pensar que esses sujeitos precisam de subsídios, durante a sua formação, que envolvam seus conhecimentos profissionais atrelados aos conhecimentos acadêmicos, permitindo a conscientização dos mesmos sobre o papel que exercem no desenvolvimento educacional pleno de seus alunos.

Parece, então, que a fala dos sujeitos desnuda uma identidade engessada, expondo uma realidade dominada por crenças pré-estabelecidas, mas que forma uma teia de significado negociado e compartilhado.

5 Considerações Finais

Pretendeu-se, com este trabalho, conhecer as atitudes, posturas e valores dos participantes da pesquisa, frente à diversidade e em relação às contradições do cotidiano escolar. Se vão ou não ao encontro do favorecimento do processo de socialização dos alunos, da edificação de valores éticos, solidários e do respeito ao outro.

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Retomando os dados iniciais levantados dos questionários, consideramos que a identidade social e cultural dos professores demonstra que suas representações se apresentam em todo o decurso de comunicação, cooperação e interação entre eles e seus alunos. No decorrer da vida profissional e social, eles reproduzem, em seus discursos e atitudes, as estruturas representativas de sua histórias de vida e de sua cultura num movimento de várias objetivações e de múltiplas ancoragens, entendendo a escola como um espaço onde reproduzem suas práticas que por sua vez, se alimentam, se perpetuam e interferem no ensino-aprendizagem.

Os resultados poderão ajudar a diminuir o sentimento de perplexidade e mesmo de aversão com que os professores receberam a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e até agora resistem, mas não encontram argumentos

consistentes para enfrentar, sem ela, uma educação voltada para os diferentes e excluídos, desprovida de suas representações sociais cristalizadas. Sabendo-se que a população brasileira possui características peculiares, pois é composta de grande maioria de pessoas negras, com o conhecimento da Lei e suas extensões - leituras sobre filosofia e cultura africanas, com a compreensão sobre a ideologia do branqueamento e das reais relações sociais e culturais – as práticas pedagógicas não devem continuar as mesmas e ao ter as informações baseadas em pesquisas científicas atuais, as escolas deixarão de apresentar porcentagens cada vez maiores de absenteísmo, de repetência e de deserção escolar. Os resultados escolares revelarão, certamente, que os cursos de formação de professores existentes tendem a deixar de ensinar o círculo vicioso atual de representações, postura, de retomada de conteúdos e concepções antigas, preocupados em revelar e ensinar uma educação cujas práticas pedagógicas considerem positivamente as relações étnico-raciais, desde a educação infantil, visando ao pleno desenvolvimento do trabalho docente, seu preparo para o exercício da cidadania (Lei 10.639/03) e sua qualificação para a atividade escolar voltada para a diversidade, e entendida como produto de esforço coletivo, pois

o sentido de uma representação não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando, cristalizando-a. Este sentido não se esgota na linearidade do dado, no manifesto, mas vai se delineando nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Esta dialética faz da representação social, ao mesmo tempo, enunciadora do sentido existente e prenunciadora do espaço possível de sua transformação. (MADEIRA, 2000, p. 3)

Referências

- Abdalla, Maria F. B. (2008). *O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações sociais dos Professores Formadores*. Relatório Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/SP - Psicologia da Educação. São Paulo.
- Brasil (1996). Ministério da Educação/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.
- Brasil (2003). MEC / SECAD. [LEI No 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- BRASIL. (2004). MEC/ CNE/ Conselho Pleno/DF. Resolução no. 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/CES. Retirado em Novembro 06, 2009 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>
- Brasil (2009). Ministério da Educação/MEC. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC.

- Careno, M. F. do (2010). *Representações sociais de professores sobre as relações étnico-raciais na escola*. Dissertação de Mestrado, Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos/SPO, Brasil.
- Gilly, Michel (2001). As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp.321-342.
- Jodelet, Denise (Org.) (2001). Representações sociais : um domínio em expansão. In JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro:RJ: EdUERJ,
- Jovchelovitch, Sandra (Orgs.) (2006). *Textos em Representações Sociais*. 10ed. Petrópolis: Vozes, , pp.117-145.
- Madeira, Margot C. (2000). *Representações sociais de professores sobre a própria profissão: À busca de sentidos*. Caxambu: Anped. Retirado em Julho 10, 2010 de <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2027t.PDF>.
- Moore, Carlos (2008). *A África que Incomoda: Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Moreira, Herivelto; Caleffe, Luiz G. (2006). *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moscovici, Serge (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, Serge (2001). Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In JODELET, Denise (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp. 45-66.
- Moscovici, Serge (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª. ed., Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, António (Org) (1999). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto- Portugal: Porto Editora.
- Sacristán, Gimeno J. (2002). Tendências Investigativas na Formação de Professores. *Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Vol27(2): 21-28 jul./dez. 2002.
- Vala, Jorge (2006) Representações sociais e a Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In Vala, Jorge & Monteiro, Maria B. (Coords) *Psicologia Social*. 7ª.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 457-502.

Trabalho Docente e Construção de Identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar

Claudilene Maria da Silva²⁷⁶

Resumo

Os processos de construção da identidade da população negra brasileira são prejudicados pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações sociais, institucionais e étnico/raciais aqui estabelecidas. A sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior. Notadamente, a forma como as professoras desenvolvem o trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar está intimamente ligada ao seu próprio processo de construção identitária. O presente artigo apresenta resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado e objetiva evidenciar as abordagens e discutir as condições, possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico/raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente. Com esse intuito, apoiamos-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade e discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. A metodologia utilizada nos permitiu reconhecer as professoras como profissionais e como pessoas. O trabalho foi realizado com professoras negras que lecionam nas séries iniciais da educação básica na Rede Municipal de Ensino do Recife e para compor a classificação étnico/racial utilizamos a autodeclaração das professoras. Adotamos a história de vida como aporte metodológico e como instrumentos e procedimentos utilizamos a análise de documentos e a realização de entrevista semiestruturada. O tratamento, produção e análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo (na perspectiva de Laurence Bardin), por meio da técnica de análise temática. Os achados nos revelam que embora as formas de abordagem do tema pareçam não se pautar por nenhum planejamento pedagógico oficial, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento. E apontam que o investimento em processos formativos, que considerem de forma consciente e planejada a dimensão identitária das professoras e professores, constitui um aspecto fundamental para a implementação da educação das relações étnico/raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Tais achados são relentes para o campo de pesquisa sobre trabalho e formação docente, uma vez que dialogam com a produção da área e põem em evidência que é a partir da articulação entre suas experiências pessoais e profissionais que a atividade docente é construída. No campo das relações raciais, as experiências vividas pelas professoras negras no processo de construção da identidade étnico/racial e os sentidos que elas lhes atribuí são de grande valia para que possamos analisar o trabalho sobre relações étnico/raciais que elas desenvolvem em suas salas de aula, no contexto brasileiro.

Palavras chaves: trabalho docente, identidades, relações étnico/raciais, espaço escolar

²⁷⁶ Bolsista FACEPE, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, PE - Brasil

Introdução

O Brasil é um país que se caracteriza por sua pluralidade étnico/racial, produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário grupos distintos: os povos indígenas que aqui habitavam antes da colonização portuguesa; o branco europeu de várias nacionalidades (majoritariamente portugueses); os negros de origem africana sequestrados e aqui desembarcados na condição de escravos e os asiáticos que imigraram para o país em busca de melhores condições de vida. O contato entre os diferentes grupos favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país miscigenado, mas desencadeou vários desencontros. As diferenças foram transformadas em desigualdades, conformando uma hierarquia social baseada em critérios étnico/raciais. Indígenas e negros permanecem em situação de marginalidade e exclusão social: os indígenas por serem considerados povos primitivos e os negros por que são vistos como descendentes de escravos.

Os processos de construção da identidade da população negra brasileira são prejudicados pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações sociais, institucionais e étnico/raciais aqui estabelecidas. A sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior e ao longo da historiografia do Brasil, o racismo tem-se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação. Desse modo, a despeito da população negra constituir a maioria da população brasileira²⁷⁷, o desejo de branqueamento do Brasil invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na área da educação.

Na atualidade, o preconceito e a discriminação baseada em critérios étnico/raciais estão entre os principais motivadores da evasão escolar das pessoas negras. A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da sua raça ou cor. Entretanto, o debate sobre a questão étnico/racial no Brasil ainda é sinônimo de constrangimento e silenciamento.

O advento da Lei nº 10.639/2003 – altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e nos currículos escolares, as professoras têm se valido do que aprenderam em suas experiências da vida pessoal para dar conta, de alguma forma e ainda que com insegurança, do tratamento pedagógico da questão. As falas das profissionais em sua quase totalidade são impregnadas da vontade de contribuir com o desvelamento do racismo no espaço escolar, ao tempo em que esbarram nos limites pessoais e institucionais que se lhes apresentam. Todavia, a forma como as professoras desenvolvem o trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção identitária.

O presente artigo apresenta resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado, que versa sobre o processo de construção da identidade de professoras negras e seu efeito na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Nele propomo-nos, a partir do discurso das professoras negras, evidenciar as abordagens e discutir as condições, possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico/raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente.

²⁷⁷ O Brasil é o segundo país do mundo em população negra, ficando atrás apenas da Nigéria, na África.

Com esse intuito, apoiamos-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade e discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. Utilizamos o método biográfico ou histórias de vida por ser uma metodologia que nos permitiu reconhecer as professoras como profissionais e como pessoas. Nas palavras de Ana Sofia António (2004, p. 99), desejávamos conhecer “os mundos vividos” pelas professoras negras e perceber a articulação entre as ações por elas exercidas no espaço escolar e suas vidas.

O trabalho de campo foi efetivado em duas etapas e realizado com professoras negras, servidoras efetivas da Rede Municipal de Ensino do Recife, egressas da primeira edição do Curso História e Cultura Afro-Brasileira, que aconteceu de outubro a dezembro de 2005. Na primeira etapa, aplicamos um questionário de identificação a 23 professoras, com o objetivo de promover uma primeira aproximação com o mundo e o pensamento dessas mulheres. Na segunda etapa, realizamos uma entrevista semiestruturada com 10 professoras, para aprofundar nosso conhecimento sobre a trajetória de vida das profissionais.

Adotamos a história de vida como aporte metodológico e o tratamento, produção e análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (1977). Redigimos um perfil de cada história, buscando destacar os principais acontecimentos, vivências e significados atribuídos pelas professoras à trajetória de suas vidas. Codificamos cada uma das profissionais entrevistadas com o número que recebeu o questionário de identificação. Posteriormente, substituímos os números por nomes de mulheres negras que são referências no Movimento Social Negro da Cidade do Recife. Procuramos identificar o conteúdo manifesto nas narrativas sem, contudo, desconsiderar seu conteúdo latente.

A classificação étnico/racial foi realizada de acordo com a autodeclaração das professoras, partindo da categorização utilizada pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Consideramos como negras as professoras que se autodeclararam preta e parda na ficha de inscrição do curso referido anteriormente e a escolha por desenvolver a pesquisa exclusivamente com professoras negras trata-se de uma opção política e metodológica. Em nosso entendimento as professoras negras precisam ser consideradas prioritariamente no processo de desconstrução do racismo no espaço escolar, porque ocupam um lugar desprivilegiado na trajetória do branqueamento do Brasil. Pensar sobre seu processo de construção identitária é também uma possibilidade de fortalecer esse processo de construção.

Neste artigo, inicialmente abordamos as relações que podem ser estabelecidas entre a percepção do pertencimento étnico/racial das professoras e as mudanças que esta percepção opera em sua atuação docente; Em seguida, analisamos as formas de abordagem das relações étnico/raciais que as professoras vem desenvolvendo no cotidiano de suas salas de aula; Num terceiro momento, discorreremos sobre as características e conteúdos da ação pedagógica em desenvolvimento; Por fim, tecemos nossas considerações finais, destacando os limites e possibilidades do trabalho que está sendo realizado, bem como a importância dos processos formativos pessoais e institucionais para a efetiva incorporação da educação das relações étnico/raciais nos estabelecimentos de ensino.

Pertencimento Étnico/Racial e Trabalho Docente

A abordagem sociológica da identidade elaborada por Dubar (2005) possui como centro a ideia de que é na interação social que forjamos nossas identidades. Para Dubar, a identidade é construída por meio de dois

processos articulados entre si, que buscam apresentar a identidade para si e a identidade para o outro. Essas apresentações se concretizam a partir de atos de atribuição (quando caracterizam a pessoa que você é) e de atos de pertencimento (quando você caracteriza a pessoa que você quer ser). Conforme a teoria, embora sejamos identificados pelo outro, podemos recusar essa identificação e nos definirmos de outra forma.

Para Ferreira (2000), que também entende a identidade como um processo em construção, no caso das pessoas negras essa construção vai acontecer por meio de quatro estágios, que não são fixos nem lineares: estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação²⁷⁸. Segundo esse autor, os estágios constituem-se como “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as pessoas e sobre seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento da identidade” (FERREIRA, 2000, p. 69 - grifo do autor).

Seguindo Dubar e Ferreira, nesta pesquisa adotados como referencial teórico-metodológico, apresentamos a *percepção do pertencimento étnico-racial* como o processo de construção da identidade de professoras negras. Resultado da interação social, não existe um momento específico da vida no qual essa percepção acontece. Dependendo da história de vida de cada professora, a percepção vai acontecer ainda na infância ou adolescência, ou poderá ocorrer somente na vida adulta. Tratando-se de um processo de interação, ela também não acontece em um momento estanque. O reconhecimento do pertencimento étnico/racial vai sendo gerado e se estabelecendo de forma lenta, processual e gradativa.

No caso das professoras que participaram do presente estudo, a percepção do pertencimento étnico/racial foi possibilitada por vivências, que aconteceram em momentos e situações diversas, expressando efeitos com limites e possibilidades na constituição identitária: a convivência com pessoas brancas e as visitas a espaços supostamente “de brancos”; a vivência de situações de discriminação no ambiente escolar durante a infância; o discurso familiar sobre o pertencimento; o discurso público sobre relações e desigualdades étnico/raciais; e o estudo da história e da cultura afro-brasileira, são situações que foram elencadas.

O conjunto das aprendizagens realizadas a partir do momento que as professoras reconheceram que não eram brancas contribui para a afirmação do pertencimento e gera *mudanças na prática docente* das professoras que são reveladoras do papel que o pertencimento étnico/racial desenvolve em relação à atuação pedagógica dessas profissionais.

Ter atenção às situações conflituosas e combater o preconceito, inclusive no que diz respeito à linguagem por elas próprias utilizadas, é um comportamento apontado pelas docentes, como nos conta a professora Ester Monteiro:

eu precisava que os outros se aceitassem também, assim como eu aprendi a me aceitar. Fico irada quando eles estão se digladiando em relação à cor. Essas coisas eu não aceito mais. Então eu tenho que fazer alguma coisa para pelo menos no meu ambiente de trabalho isso não acontecer. Por exemplo: antes eu usava todos aqueles ditados horróricos: “é nego por derradeiro”. “nego quando não faz na entrada, faz na saída”. Eu aprendi a perceber que tudo isso foi criado realmente para destruir. Eu não percebia. Eu achava normal, como todo mundo acha normal.

²⁷⁸ Embora utilizemos os estágios apresentados por Ferreira para fins didáticos e de operacionalização da pesquisa, compreendemos que tais estágios podem não dar conta da trajetória de construção identitária de todas as pessoas negras.

O depoimento da professora enfatiza seus aprendizados sobre as manifestações do racismo e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Expõe a linguagem como uma das formas de naturalização do preconceito e revela seu processo de reflexão, seguido pela construção de um posicionamento de enfrentamento e combate às situações preconceituosas. Para Nogueira (2007), no Brasil o preconceito étnico-racial se revela intelectual e estético, atuando sob o poder de sugestão da hilaridade, razão pela qual os agressores geralmente defendem-se, alegando ser a agressão uma brincadeira.

A naturalização das brincadeiras e dos ditados populares preconceituosos dá margem à interpretação de que não existe racismo no Brasil. Como já mencionado anteriormente, até muito recentemente a sociedade brasileira, multirracial e pluriétnica, comportava-se como se o racismo não existisse. A despeito do discurso oficial de reconhecimento do racismo, para algumas pessoas ele ainda não existe. Todavia, o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial estão presentes na vida diária e afloram a todo o momento, por vezes de modo velado e noutras escancaradamente. Ao perceber que essa linguagem preconceituosa é uma agressão contra ela mesma, a professora Ester Monteiro passa a não aceitar mais esse tipo de comportamento.

A *sensibilidade para perceber os alunos* é apontada como outra característica da mudança que reorienta a prática das professoras. Observemos o que diz a professora Cristina Vital:

Antigamente eu me fechava tanto nos meus problemas que eu não tinha essa sensibilidade de ver o que é que o meu aluno quer, o que é que ele está sentindo. O curso pra mim, na minha prática, ele me fez ser mais sensível. Sensível às coisas, sensível ao meu aluno, sensível às possíveis situações que ele está sofrendo.

Estar sensível ao aluno e à realidade da qual ele faz parte significa não ignorar suas vivências pessoais e sua história. É olhá-los como pessoas, aprendizes de sua própria humanidade. Para Véra Lopes (2005, p. 188): “as pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolve com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”, de onde podemos entender que estar sensível ao seu aluno é também estar disponível para ensinar a desestruturar as idéias, comportamentos e atitudes que nos tornam objetos da humanidade, a exemplo do racismo. O que a professora Cristina depõe é que antes estava tão sufocada pela sua própria realidade que não conseguia perceber a situação de seus alunos. Não conseguia perceber que estavam todos, ela e seus alunos, na mesma situação: em busca da construção de uma humanidade que lhes é negada.

O *desenvolvimento de trabalho que ressalta a imagem positiva dos alunos e a afirmação da população negra* é outro elemento incorporado à prática docente das professoras ao perceberem a negritude de seus alunos. Alerta a professora Alzenide Simões sobre a importância de trabalhar a auto-estima dos alunos:

sempre trago para a sala de aula materiais que reforçam a imagem positiva dos meus alunos. (...) Olhe para os nossos alunos... Você vê até crianças claras, mas são mestiças. Eu procuro levar pra sala de aula materiais que façam com que essas crianças se percebam valorizadas também.

Ressaltar a estética negra de forma afirmativa contribui com a elevação da auto-estima das crianças negras. Eliane Cavalleiro (2000) afirma que as crianças negras são sistematicamente desvalorizadas desde a educação infantil, seja pela atitude dos docentes, seja pelo comportamento das outras crianças negras e brancas. As crianças negras internalizam por esse caminho “um desejo de mutação do próprio corpo, um

sentimento de recusa ao seu grupo de pertença e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que é – negro” (ELIANE CAVALLEIRO, 2000, p. 65). Despertar o orgulho do pertencimento étnico-racial em crianças negras, via valorização da estética negra, é também contribuir para a criação de um ambiente de igualdade entre crianças brancas e negras, por que questiona a superioridade da estética branca.

O destaque para a afirmação da identidade da população negra, como uma mudança incorporada à prática docente, está presente no depoimento da professora Inaldete Pinheiro:

Minha prática, ela se deu com toda a propriedade a partir dos estudos. (...) Do curso que foi lá na Bahia, deste curso, e eu ainda fiz um outro curso também. A mudança foi principalmente a questão da afirmação. A idéia é não baixar mais a cabeça, em qualquer situação. Não me pertence mais. Isso não me cabe mais. E além disso, reverter essa situação. Eu acho que esse é o grande mote. É a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar (grifo nosso).

A professora Inaldete expressa em seu relato como a formação continuada específica a qual teve acesso na sua trajetória profissional atuou na mediação da construção de seu posicionamento de afirmação étnico-racial. Ao afirmar que não pode mais se intimidar diante de qualquer situação que a inferiorize, revela a forma pela qual essa postura de auto-afirmação identitária reverbera e integra a sua prática docente. Nessa perspectiva, a professora resume de forma precisa o percurso realizado em seu processo de construção da identidade étnico-racial: “a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar”.

Aproveitar os conteúdos disciplinares para discutir a questão é uma atitude e uma prática afirmada pelas professoras, embora ainda “nas brechas” e sem um planejamento específico, como relata a professora Cristina Vital: “um assunto que eu pudesse trabalhar e tinha brecha, eu trabalhava a questão da negritude”. A professora Delma Silva indica a introdução dos livros para-didáticos com a temática africana como o ponto forte da mudança ocorrida em sua prática. É a partir dessas leituras que a professora trabalha o conteúdo de história, por exemplo: “Eu ainda não tenho um planejamento sistematizado, de produzir mesmo conteúdos, isso eu não tenho. Mas tenho uma prática de leitura todos os dias. (...) Vou trabalhar a História do Brasil, então vou falar do descobrimento, conseqüentemente eu vou falar do índio, vou falar do negro”.

É possível notar que embora as professoras tenham avançado no processo de reconhecimento identitário ainda não se apropriaram da temática das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira como conteúdo de ensino, razão pela qual, aproveitar “as brechas” é ocupar o espaço, introduzir a discussão ainda que de forma marginal no ambiente escolar. Provavelmente essas dificuldades que são enfrentadas pelas professoras para trabalhar a questão, como já havíamos identificado em trabalho anterior (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 165), tenham origem na dimensão didático-pedagógica da formação profissional e pessoal e também em aspectos histórico-estruturais.

A prática da professora Delma de atuar sem possuir um planejamento sistematizado não se constitui como uma prática isolada. Podemos observá-la na fala de todas as professoras. Entretanto, as mudanças existem e dialogam com a percepção do pertencimento dessas profissionais. Quanto mais avançado o estágio de desenvolvimento identitário da professora negra maior será o nível de apropriação da sua prática docente no que se refere às relações étnico/raciais. Esta relação pode ser analisada com maior profundidade ao discutirmos as condições nas quais o trabalho vem sendo desenvolvido no espaço escolar.

A Abordagem das Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar

A ação que as professoras narradoras vêm desenvolvendo sobre relações étnico/raciais no espaço escolar acontece por meio de três formas de abordagem da temática: de maneira informal; na evidência de todo tipo de discriminação e preconceito; no surgimento de questões ou situações de discriminação.

O trabalho *de maneira informal* é realizado sem muita sistematização e vai tomando concretude a partir da orientação e do diálogo. A professora Mônica Oliveira nos dá um exemplo: “Trabalho assim... dando essa orientação, tendo esse diálogo com o grupo, sobre a questão do homem, a questão de ser negro mesmo”. Por meio do relato da professora, podemos observar que a abordagem é realizada de forma genérica e sem muita consistência, demonstrando sua superficialidade.

O cuidado com o tratamento das tensões existentes nas relações étnico-raciais leva algumas das professoras a não nomear o conteúdo do trabalho desenvolvido, como é o caso da professora Lúcia dos Prazeres: “trabalho de uma maneira mais informal, de conversa, de se perceber. Eu não trabalho o nome preconceito, eu não trabalho o nome discriminação, eu trabalho o teor”. A atitude de não nomear o conteúdo trabalhado pode ser compreendida como resultado do desconforto que ainda é vivenciado em discutir relações étnico-raciais no Brasil. O silenciamento sobre a questão assenta-se no constrangimento das pessoas negras estarem cotidianamente expostas a situações de preconceito e discriminação étnico-racial, por ainda serem consideradas inferiores.

A *abordagem a partir de todo tipo de discriminação e preconceito* é outra forma de desenvolvimento do trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar que é apontada. A partir das falas das professoras podemos inferir que essa abordagem procura tratar as questões étnico-raciais sem lhes atribuir destaque específico, como afirma a professora Inaldete Pinheiro: “trabalho discriminação e racial também”. É em torno das diversas formas de discriminação existentes nas relações sociais brasileiras que esta maneira de trabalhar está ancorada. Considerando que no Brasil as desigualdades étnico-raciais são vistas como sociais, podemos inferir que o conteúdo específico sobre relações étnico-raciais não é explorado ou aprofundado. Esse pensamento é reforçado também na fala da professora Delma Silva:

Trabalho e trabalho assim, não especificamente do negro mas qualquer preconceito. Por exemplo, no começo desse ano agora eu levei aquele filme do pinguinzinho. Até porque mostra um pinguinzinho que era diferente²⁷⁹. E as pessoas têm que respeitar aquelas que são diferentes. Aí começo a trabalhar com eles isso. Procuo muito trabalhar, independente do negro, mas qualquer tipo de preconceito.

A despeito da importância do enfoque que deve ser dado ao respeito às diferenças, na realidade em que vivemos elas são tantas e de tantas ordens que todas elas precisam ser trabalhadas de forma mais específica, sob pena de nenhuma ser abordada e internalizada como deveria ser. Evidentemente todos devemos respeitar as pessoas que são diferentes. Mas diferentes de que e de quem? Qual é o referencial pelo qual nos pautamos para pensar a diferença? Entendemos que ao trabalharmos diferenças precisamos responder a essas questões. A diferença precisa ser contextualizada para não continuar sendo vista como desigualdade ou inferioridade²⁸⁰.

²⁷⁹ Referência ao filme Happy Feet. A história de um jovem pinguim que faz parte da espécie de pinguins imperador que cantam para se preparem para o acasalamento e para a qual o mais importante é saber cantar, e cantar bem. O protagonista do filme é considerado diferente por que não sabe cantar, apenas sapatear.

²⁸⁰ Para aprofundar ver SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis,

Quando surgem questões ou situações de discriminação é uma abordagem que aparece na fala da maioria das professoras. O fato de acontecer apenas quando surge uma questão ou situação de discriminação dá margem a entendê-la como uma abordagem feita de forma espontânea, na qual não há intencionalidade, não podendo, portanto, configurar o conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem. Porém, ao considerarmos a incidência do surgimento dessas questões e situações no cotidiano escolar, podemos inferir que esta é a abordagem que carrega o maior grau de continuidade ou permanência. Vejamos os exemplos das professoras:

Uma das perguntas que fiz quando ela estava chateada porque eles chamaram ela de macaca, foi: você gostaria que te chamassem de macaco? "Não, tia". Então, ela também não gosta, porque ela é igual a você. [um deles] ficou arrasado porque eu disse que ele era igual. Aí eu botei os dois juntos e perguntei: você tem olho? O que é isso? É olho... E ela? É olho... o que é isso? Nariz, o que é isso? Nariz... Ela tem as mesmas coisas que você, então por que você está desse jeito? (Profª Inaldete Pinheiro).

a primeira [aula] do início do ano teve já a oportunidade deles falarem da cor (...) aí eu já pequei o mote e já levei pra cabelo... disse é como nossos cabelos. Nossos cabelos são diferentes. Eles não são ruins, não são bons, porque isso são características das pessoas e não dos cabelos. Então isso foi que eu fui aprendendo. Eu falo logo cedo isso, que é pra não escutar depois que o cabelo é ruim ou que o cabelo é bom (Profª Ester Monteiro).

quando surgem essas questões eu paro tudo. Se eu estiver trabalhando, dando um conteúdo, explicando... Eu congelo o tempo e radicalizo mesmo. Radicalizo... é quando eu digo, pára tudo, fecha o caderno, eu não quero nada na mesa... E começo a discutir e discutir... É o que eu chamo de cozinhar o juízo. Aí alguém levanta a mão e trás uma colocação... Falo tudo mesmo. Eu acho que essas questões são mais importantes do que qualquer conteúdo. É um trabalho de sensibilização (Profª Alzenide Simões).

Os relatos das professoras revelam o espontaneísmo do trabalho desenvolvido e o tratamento da temática como algo à parte dos conteúdos curriculares, como se preconceito, discriminação e relações étnico-raciais não compusessem o repertório dos conhecimentos que são transformados em conteúdos de ensino. Para Souza (2009), os conteúdos pedagógicos subdividem-se em conteúdos educacionais, instrumentais e operativos. Os conteúdos educacionais são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação do contexto histórico cultural em que vivemos. Os conteúdos instrumentais são aqueles que dizem respeito à aprendizagem das linguagens verbais (escritas e orais), das matemáticas e das linguagens artísticas. E os conteúdos operativos são compostos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos. A temática em questão compõe os conteúdos educativos e, ao ser abordada de forma espontânea, à margem dos conteúdos de ensino, é desconsiderada como componente curricular.

A professora Ester Monteiro mostra que a forma como trabalha diz do seu processo de aprendizagem e envolvimento com a temática. Ao criar oportunidade para discutir a questão do cabelo logo no início do ano, ela procura preservar-se de ouvir as possíveis falas discriminatórias sobre a inferioridade do cabelo das pessoas negras. Sua ação pedagógica dá indícios de que embora o trabalho desenvolvido não seja planejado possui intencionalidade e previsibilidade. Não acontece apenas em função do surgimento momentâneo da questão de discriminação.

A fala da professora Inaldete expressa a existência de um esforço pedagógico, dentro de suas condições e conhecimentos, para construir um clima de igualdade entre os alunos. A ação da professora procura conduzir as crianças (tanto a discriminada, quanto a que discriminou) a uma reflexão conjunta de que a diferença de cor não pode ser sinônimo de desigualdade entre as pessoas. Por sua vez, mesmo tratando as questões ou situações de discriminação com muito rigor em sua atuação pedagógica, a professora Alzenide afirma que o trabalho desenvolvido é visto como um trabalho de sensibilização e não como o tratamento de um conteúdo pedagógico ou curricular.

Na perspectiva de Inês Oliveira (2003), práticas curriculares são as práticas reais que ocorrem no cotidiano escolar, de acordo com as condições, as possibilidades e os limites que dispõem as professoras e professores. Relacionadas aos fazeres e saberes desses profissionais, essas práticas “nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (INÊS OLIVEIRA, 2003, p. 01). Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras entrevistadas aproxima-se dessa noção de prática curricular.

Em seu conjunto, as formas de abordagem do tema parecem não se pautar por nenhum planejamento pedagógico formal. Não existe programa, projeto ou proposta de trabalho para essa área, o que indica que os conteúdos apropriados na formação temática específica, embora tenham contribuído para o processo de constituição identitária das professoras, ainda não se constituíram em saberes escolares. Entretanto, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, que podemos identificar ao analisarmos a ação pedagógica desenvolvida e o conteúdo dessa ação.

Características e Conteúdos da Ação Pedagógica sobre Relações Étnico/Raciais no Espaço Escolar

A ação pedagógica realizada pelas professoras no tratamento da temática relações étnico/raciais é marcada pelo princípio da transversalidade. A diversificação de atividades que aparecem indica que esta é uma questão que não é trabalhada uniformemente. Para envolver os alunos necessita ser apresentada de diferentes formas e estar sempre presente no cotidiano da prática docente. O conteúdo dessa ação enfoca prioritariamente a necessidade do respeito às diferenças, a elevação da autoestima das pessoas negras e a visibilização da história do povo negro na história do Brasil.

Entre as várias atividades que são realizadas aparecem com destaque às atividades lúdicas (danças, histórias, filmes, músicas, lendas africanas); o diálogo ou exposição dialogada; e a leitura e produção de textos. Embora com menor incidência, o trabalho com o livro didático; as atividades de reconhecimento pessoal; e as atividades de visualização de imagens e mapa da África, também são citadas.

No que se refere aos conteúdos, de acordo com o depoimento de algumas das professoras, a ação pedagógica é realizada a partir de conteúdos disciplinares. Dentre eles ganham destaque: história, português, matemática, geografia, arte e literatura. Entre essas professoras, algumas não conseguem nomear os conteúdos específicos sobre relações étnico/raciais com os quais trabalha. Como podemos perceber no depoimento a seguir, é o caso da professora Inaldete Pinheiro:

Eu levo alguns poemas... A questão da literatura, trato a questão da história também... Onde dá a gente vai fazendo... Onde dá pra encaixar a gente vai encaixando diariamente. Não necessariamente o tema tal. A gente vai trabalhando... Não tem um conteúdo específico. Algo vira mote para se tratar.

Há indícios de que o trabalho desenvolvido, embora cotidiano, também é espontâneo. Todavia, ela não demonstra apropriação dos conteúdos com os quais trabalha. Segundo o depoimento, os conteúdos são tratados a partir das necessidades diárias, sem reflexão e sistematização que oriente esse trabalho.

As professoras consideram que as atividades por elas desenvolvidas no trabalho sobre relações étnico/raciais na sala de aula contribuem para a superação do racismo no espaço escolar, embora sejam mínimas considerando a grandiosidade do problema, e necessitem de aprofundamento.

A criação de bases para o respeito ao outro e a provocação de mudanças no comportamento dos alunos são evidenciadas pelas professoras como resultado dessas atividades. Afirma a professora Inaldete Pinheiro: “os alunos têm mudado... eu não vejo mais esses apelidinhos, coisas assim”. Para a professora Lúcia dos Prazeres, “eles respeitam mais as pessoas. Eles respeitam mais o amiguinho, eles começam a olhar com naturalidade. (...) não vê o outro com diferença”. A professora Delma Silva aponta os limites da ação docente-discente destacando a importância da iniciativa:

Eu não sei se elas são suficientes. Mas eu acredito que a partir do momento em que eu estou batendo numa tecla: respeite seu colega... ele é diferente de você, mas ele tem as qualidades dele. Acredito que é um passo. Pode não ser o suficiente nem o único, mas eu acho que já é um passo.

Em seu depoimento, a professora Delma deixa perceber que a intervenção pedagógica docente não é a única estratégia metodológica utilizada para a desconstrução do racismo no espaço escolar. E embora reconheça a insuficiência do trabalho também não inviabiliza o mérito da ação docente. Lembra a professora Piedade Marques que a ação é mínima e por isso deve ser realizada continuamente: “acho que tem que ser uma coisa muito mais além. Tem que ser um trabalho para sempre. Ele é contínuo”. Na verdade, as professoras indicam esforços e limites do seu próprio trabalho, em andamento e constituição.

O diálogo e o enfrentamento das situações de conflito são apresentados pelas professoras, a um só tempo, como posturas essenciais na condução do desenvolvimento da ação e como resultado das atividades. Afirma a professora Cristina Vital referindo-se ao diálogo: “ele é forte, ele é importante, ele é necessário”. Avalia a professora Martha Rosa as situações de conflito: “hoje em dia quando o conflito surge a gente pára, a gente senta, a gente olha no olho do outro, a gente conversa”. Sobre a busca do respeito como resultado do trabalho conclui a professora Auxiliadora Martins: “a busca de um respeito é a busca de uma identidade contextualizada”.

As reflexões das professoras sobre o trabalho que desenvolvem em relação à temática étnico/racial instrumentalizam-nos a definir as *práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar* como as ações cotidianas, contínuas e intencionais que se propõem, a partir do diálogo e da busca do respeito mútuo entre as pessoas, enfrentar as situações de preconceito e discriminação étnico/racial e provocar nos atores da comunidade escolar um comportamento antirracista, que colabore para construção afirmativa de suas identidades étnico/raciais.

Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras é um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que se refere à incorporação de uma educação para as relações étnico/raciais no cotidiano das escolas. A atuação das professoras ainda é muito solitária. Mesmo com a alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação que propõem transformar a inclusão da educação das relações

étnico/raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política pública de educação, a maioria das escolas ainda encontram-se a margem desse processo.

Considerações Finais

O trabalho docente sobre relações étnico/raciais aqui analisado dialoga com os princípios orientadores que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Entretanto, ainda contempla pouco os conteúdos apresentados pelo documento sobre essas temáticas para serem trabalhados em sala de aula. Entre outros: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos, iniciativas e organizações negras (incluindo a história dos quilombos), a história da ancestralidade e religiosidade africanas.

Ficou evidente que as professoras construíram um discurso sobre a identidade negra e sobre a importância de discutir a temática das relações étnico/raciais no espaço escolar. Algumas delas imprimiram esforços para retomar as aprendizagens construídas na formação específica em sua prática docente. Entretanto, percebeu-se que em seus processos de aprendizagem ainda não chegaram a transformar os conteúdos da formação recebida em saberes escolares. Não existe um plano de atuação para concretizar tais conteúdos pedagógicos. Como a incorporação da temática na atuação docente está intrinsecamente associada ao processo de construção identitária das professoras, o trabalho desenvolvido por elas (no que se refere a este tema) possui uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, mas ainda não possui um planejamento formal.

Pode-se afirmar que essa realidade dialoga com a dimensão institucional na qual as professoras estão inseridas (tanto no que se refere às escolas nas quais atuam, como a rede de ensino á qual estão vinculadas), considerando que o trabalho também mostrou a inexistência de uma proposta curricular e de um plano de formação sobre a temática específica na Rede Municipal de Ensino do Recife, de maneira que a formação oferecida pela instituição acontece de forma pontual e descontínua, o que não contribui para a constituição de uma prática pedagógica consistente no que se refere à temática específica.

Os resultados apontam, portanto, para a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto na sua dimensão inicial, quanto na dimensão continuada. Dessa maneira, a formação poderá apresentar-se como uma relevante estratégia na construção de práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, em sua dimensão pessoal, mas principalmente em sua dimensão institucional.

Os profissionais da educação poderão ler sobre o assunto e buscar informações. Por sua vez, as Redes e Instituições de Ensino necessitam encontrar formas de contribuir mais efetivamente nesse processo, universalizando a formação temática específica para todos os seus profissionais. Disponibilizar subsídios e material didático, oferecer cursos de formação específica e acompanhamento sistemático, incluir esse debate em todos os momentos de planejamento e de estudo das professoras e professores, enfim, transformar o debate sobre relações étnico/raciais em rotina nos seus espaços de discussão parece-nos ser um caminho.

Às professoras e aos professores cabe, dentro de suas possibilidades, imprimir esforços que contribuam para que a escola tenha condições de acolher todos os seus alunos e alunas sem, contudo, padronizá-los, respeitando suas diferenças. O exercício de envolvê-los em brincadeiras, atividades lúdicas e práticas artísticas que possuam o enfoque das relações étnico/raciais é um mecanismo interessante, que pela prática das professoras narradoras já se mostra eficaz como contribuição para a desconstrução do racismo no espaço escolar. Todavia, parece-nos importante a construção de outras estratégias, a exemplo do envolvimento das/dos colegas, para que o trabalho deixe de ser uma ação solitária de cada docente, constituindo-se em prática pedagógica da escola.

A conquista de aliados que possuam maior grau de influência na escola, como o diretor ou a coordenação pedagógica, bem como a possibilidade de realizar atividades que extrapolem os limites da sala de aula, parece-nos boas alternativas para o aprofundamento da ação pedagógica. Outra estratégia é possibilitar que as atividades desenvolvidas tenham de alguma forma, visibilidade na escola toda. É importante que a comunidade escolar se aperceba da presença dessa discussão em seus domínios para que aos poucos se envolva e se habitue a ela. Para que isso aconteça, o planejamento do trabalho sobre relações étnico/raciais e sobre história e cultura afro-brasileira pode ser um instrumento fundamental.

Referências

- ANTÓNIO, Ana Sofia. Histórias de Vida: auto-representação e construção das identidades docentes. In: TEODORO, António (Org.). Histórias (re) construídas: leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 114).
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. 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. Brasília, 2003.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais; tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afrodescendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Palas, 2000.
- LOPES, Véra Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no GT 12 da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2003.

SILVA, Claudilene. Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; OLIVEIRA, Raquel de (Orgs.). NEGRO E EDUCAÇÃO 4: linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). Formação de Professores e Prática Pedagógica. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Tema 8
Trabalho Docente e Relação Educativa

Ser professor: uma análise das crenças de alunos do ensino médio a respeito da profissão docente.

Wilma Maria Pereira²⁸¹

Resumo:

A profissão de professor tem sido foco de muitos estudos ao longo dos últimos anos. Dentre eles, tem ganhado corpo a discussão que aponta para a discrepância entre a necessidade crescente de formação de professores e a baixa procura pelos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Essa discrepância foi apresentada em um relatório produzido pelo Conselho Nacional de Educação (2007) sob o título *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais* que apresentava um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retratava a falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas e destacava que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura. Com base nessas informações, este artigo tem como objetivo analisar e discutir as crenças dos alunos do ensino médio em relação à profissão docente. Buscando estabelecer um diálogo entre os estudos sobre crenças e carreira docente, sob os princípios da Linguística Aplicada e com base em BARCELOS (2004), LEFFA (2001) buscou-se traçar relações entre essas crenças e o que os alunos relatam ser a escolha deles para a futura profissão. Para o presente trabalho, foram analisados questionários e gravações de falas (conversa informal) feitas em sala de aula em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Os estudos sobre crenças no Brasil ganharam força a partir da década de 90, principalmente com LEFFA (1991) e BARCELOS (1995) e têm demonstrado a necessidade de entender como as crenças podem interferir nas experiências de aprendizagem dentro e fora da escola.

Palavras-chave: crenças, formação profissional, profissionalização, linguística aplicada.

Introdução

A profissão docente tem sido foco de muitas discussões e abordada de diversas maneiras: sob a perspectiva da identidade profissional como em Beijaard (2011), Van Veen (2011), ou enfatizando a questão de uma formação reflexiva ou crítico-reflexiva conforme propuseram Pimenta (2002) e Siqueira (2008), ou com o objetivo de analisar os contextos sociais de formação de professores segundo Furtos (2009) e Gimenez (2007), ou ainda com base na perspectiva dos estudos sobre crenças conforme BARCELOS (2004), e emoções Aragão (2000). Dentre elas, também tem ganhado corpo a discussão que aponta para a discrepância entre a necessidade crescente de formação de professores e a baixa procura pelos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Essa discrepância foi apresentada em um relatório produzido pelo Conselho Nacional de Educação (2007) sob o título: “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” que apresentava um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retratava a falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas e destacava que a atual situação da carreira

²⁸¹ Mestranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa/UFV e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas/ IFNMG E-mail: wilma.pereira@ifnmg.edu.br

docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura.

Com base nessas informações, este artigo tem como objetivo analisar e discutir as crenças dos alunos do ensino médio em relação à profissão docente. Com base em Barcelos (2004), (2007) e Leffa (2001) buscou-se investigar de que forma as crenças em relação à profissão pode influenciar na tomada de decisão dos alunos quando o assunto é escolher uma profissão uma vez que se percebe não só a queda na demanda pelas licenciaturas e, conseqüentemente, no número de formandos, mas também uma mudança de perfil do público que busca a docência. (GATTI, 2009)

Para esse artigo, foram analisados questionários e gravações de falas (conversa informal) feitas em sala de aula, de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, que juntas somam um total de 53 alunos. A coleta de dados esteve pautada na orientação de que as crenças devem ser inferidas dentro do contexto de atuação dos participantes investigados, ou seja, devem ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes (BARCELOS, 2001). O emprego de dois instrumentos de pesquisa objetivou uma abrangência maior para a investigação, dado a pouca eficiência de apenas um instrumento isolado para a investigação de crenças, posto que as respostas a questionários semiestruturados pode não corresponder com exatidão às crenças dos indivíduos investigados (VICENTE, 2009), por isso, a combinação de dois instrumentos (gravação e questionário) na tentativa de se preencher as lacunas deixadas por um ou outro instrumento utilizado na coleta de dados.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, apresentaremos um breve recorte da carreira docente no Brasil, em seguida, discutiremos o conceito de crença que serviu de respaldo para a nossa pesquisa. Os procedimentos metodológicos e as análises serão apresentados na sequência, e finalmente, os resultados que apontam uma discrepância entre o que os alunos dizem acreditar em relação à profissão docente e as crenças inferidas quando o assunto é a escolha da futura profissão.

A profissão docente no Brasil: breve consideração

Os debates que se formam em torno da profissão docente no Brasil não são recentes e têm servido constantemente para apontar para a complexidade da questão, sobretudo, aqueles que enfatizam o processo de profissionalização ao longo dos anos. Esses debates são relevantes, pois podem propiciar a análise do processo que estabeleceu a profissão no Brasil como uma possibilidade de se entender a sua relação com o passado e a sua projeção para o futuro. A esse respeito, Nóvoa (1995, p.14) postula que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Dessa forma torna-se relevante analisar a formação docente no Brasil em suas várias perspectivas, dentre elas, a sua relação com a tradição européia que lhe serviu de modelo, e que, às vezes, ocasionou um distanciamento entre a realidade da escola e do contexto brasileiro. Além disso, é também uma maneira de saber como era tratada a formação de professores em cada período da educação brasileira.

A profissão docente no Brasil dá os seus primeiros passos sob influência européia. Em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, chegaram também os princípios cristãos cultivados em Portugal que influenciaram fortemente a educação brasileira. Nesse período, os sacerdotes formados nos seminários

ofereciam aos seus discípulos as habilidades consideradas necessárias ao cumprimento das tarefas relacionadas à igreja, dentre elas, a oratória com base nos estudos clássicos da retórica e da oratória. Assim, acreditavam que esses sacerdotes estariam preparados para educar os homens para que se tornassem mais homens, desenvolvendo-lhes a memória, o raciocínio e a inteligência (VIEIRA, 2008).

Posteriormente, esses sacerdotes passam também a exercer o ensino não eclesiástico e influenciam os primeiros professores ao oferecer uma formação baseada nos clássicos antigos voltada para os padrões da sociedade européia. Dessa forma, com a educação jesuítica, tem-se início a história da educação no país configurando a primeira e mais marcante influência externa recebida pela educação no Brasil. Segundo Castro (2006, p.3) “através da obra de educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino”.

Um fato que merece destaque nesse período, é que a educação feminina era ainda muito restrita e enfatizava os trabalhos manuais, as boas maneiras e o preparo para as atividades domésticas cabendo ao público masculino o exercício da profissão docente. Estes eram considerados aptos para a atividade docente somente aos trinta anos e disseminavam um modelo de ensino medido, dosado, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista (CASTRO, 2006, p. 3) com base, conforme já dito, nos modelos e conteúdos clássicos.

Após esse período, há uma reformulação de perspectiva em relação à educação quando em 1759 a estrutura da educação jesuítica entra em decadência. O objetivo passa a ser a educação leiga voltada para o progresso científico e à difusão do saber com base no ensino da leitura, da escrita e do cálculo dando início a um processo de laicização do ensino no Brasil que se fortalece com a chegada dos professores régios. Segundo Nóvoa (1995, p.15) “o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre”. Estes também continuam a exercer a profissão docente atendendo, principalmente, os filhos das famílias mais abastadas da colônia.

Nesse período, e, sobretudo, sob a influência ocasionada pela chegada da família real ao Brasil, há um fortalecimento do sistema educacional, principalmente, em relação à formação de nível superior. No entanto, não se tratava de uma estruturação institucional em todos os níveis o que serviu para sustentar formas dispersas de ensino em todas as esferas. Nesse cenário de ampliação da oferta de ensino, ocorre o primeiro concurso para professores que serve também para demonstrar uma fragilidade no processo educacional, uma vez que não era exigido dos candidatos nenhum tipo de formação para o exercício da profissão.

Assim, em 1827 são estabelecidos, então, os exames de seleção para mestres. Esses exames públicos aconteciam perante um conselho que era responsável pelo julgamento e pela escolha dos indivíduos considerados aptos para a docência. A ênfase do concurso era dada à prática, sem base de orientação teórica. Então, o conselho responsável procedia à seleção da prática considerada mais digna, posteriormente, dando parte ao governo para a nomeação do candidato escolhido.

A ausência de institucionalização das escolas e de uma normatização para o exercício da profissão docente começa a ser superada com a Lei Geral do Ensino de 1827, quando ocorre a efetiva intervenção estatal no

âmbito educacional. Segundo Tanuri (2000), o estabelecimento das Escolas Normais destinadas ao preparo específico dos professores está ligado à institucionalização da instrução pública.

No Brasil, a partir de 1820, inicia-se a formação dos professores nas primeiras escolas de ensino mútuo com preocupação não somente com a profissionalização, mas também com a preparação de docentes instruídos no domínio do método Lancaster. Este método buscava entre outras coisas, desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e de ordem. No entanto, é nesse cenário, que ocorre o enriquecimento dos currículos, a sistematização nos requisitos para ingresso na escola normal que incluía, entre outras coisas, a admissão do público feminino.

Segundo Castro (2006), a admissão nas escolas normais estabelecia que os indivíduos deveriam ter boas condições morais, além de saber e escrever. Essas orientações estão presentes no documento legal de criação da Escola Normal de Niterói que estabelece no artigo 4º que “Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”²⁸². No entanto, percebe-se que são exigências que pouco influenciaram na formação efetiva do professorado e na profissionalização da profissão tendendo somente aos requisitos dos padrões morais da época. Assim, até o final do século sucederam-se pequenas reformas na Escola Normal.

Na década de 30, o cenário nacional começa a passar por transformações, sobretudo, no campo econômico que influencia massivamente a educação. Isso ocorre porque com a ampliação do processo de urbanização, ocorre também o desenvolvimento da industrialização e esta passa então a delinear um novo papel social para a escola e para o professorado. O foco volta-se para atender às exigências desse novo cenário industrial e em fase de desenvolvimento. O que se evidenciou, no entanto, foi uma grande defasagem entre a educação, até então oferecida, e o desenvolvimento brasileiro que agora exigia a formação de indivíduos operacionalmente instrumentalizados para o trabalho e para a indústria, e para isso, surge a necessidade de professores capacitados para atender a essa demanda.

Como no Brasil a oferta de professores era insuficiente, a opção foi importar profissionais e tecnologias de países estrangeiros, posto que a formação de profissionais nesses seguimentos era, assim como as várias modalidades educacionais, ainda insuficiente.

Segundo Castro (2006), apesar de as Escolas Normais experimentarem um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano, elas não possuíam ainda, até 1946, uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Nesse período, o ensino normal ficava sob a tutela dos Estados restringindo as reformas, a organização e a oferta de demanda educacional a cada estado. Somente após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal foram estabelecidas as normas para a implantação dessa modalidade de ensino com regras únicas para todo o território nacional. O objetivo era o de regulamentar a oferta de uma formação de pessoal docente a fim de atender a demanda do ensino primário, além de garantir a habilitação de administradores destinados às mesmas escolas. Percebe-se, com a instituição dessa regulamentação o desenvolvimento de técnicas para o ensino infantil.

Com isso, segundo Castro (2006, p. 8), “o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: como curso de primeiro ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais; e, como

²⁸² Coleção de Leis, Decretos e Regulamentações. Lei nº 10, de 04/04/1835. Art. 4º. (Apud Villela, 2000, p.106).

curso de segundo ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Essa estrutura na formação de professores foi alterada com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, Lei nº 5692/91, que transformou o Curso de Magistério, em nível de segundo grau, em Habilitação Específica para o Magistério. Posteriormente, com a promulgação da LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, ocorreu a extinção da Escola Normal em nível secundário, sendo substituídas pelas chamadas Escolas Normais Superiores. No entanto, esses tradicionais cursos normais de nível médio foram transitoriamente admitidos apenas como formação mínima exigida até o final de 2007. Após esse período, a orientação da LDB/96 é para que a formação de professores para a educação básica seja no âmbito das universidades ou dos institutos superiores de educação.

Esta rápida revisão do processo histórico da educação e da formação de professores no Brasil não tem a pretensão de ser exaustiva. No entanto, ela nos aponta para o fato de que a formação docente sempre esteve à mercê de interesses de sistemas políticos e econômicos que delinearam os caminhos da profissionalização docente no Brasil. Nesse sentido, é possível afirmar que ao atender as demandas oriundas dos vários segmentos da sociedade brasileira, essa profissão deixou de ser pensada e compreendida com base nas suas limitações, necessidades e possibilidades. Talvez, por isso, a profissão seja fortemente entendida até os dias de hoje como uma profissão de caráter assistencialista o que de certa forma impede que seja compreendida como uma profissão que delimita os espaços bem distintos entre o profissional e o pessoal.

Outro resquício que ainda perdura, é o fato de ser o professorado ainda considerado o único responsável pelo insucesso da educação no Brasil.

Breve histórico sobre o conceito de crenças

O conceito de crença vem sendo divulgado e investigado no Brasil com mais ênfase a partir de década de 90, principalmente com os trabalhos de Leffa (1991) que investigou as crenças de alunos da educação básica, Almeida Filho (1993) que definiu o conceito de “cultura de aprender”, e Barcelos (1995) que utilizou o conceito de “cultura de aprender” para investigar as crenças de alunos de um curso de Letras.

No entanto, o conceito de crença não é de fácil definição. Silva (2007) ao conceituar o termo crença, indica que a palavra “crença”, é originária do latim medieval (*“credentia”*, que vem do verbo *“credere”*), e apresenta a definição de Ferreira (1986 apud SILVA, 2007) segundo o qual as crenças são “opiniões adotadas com fé e convicção” e também uma espécie de “convicção íntima”. Ainda segundo Doron e Parot (1998 apud SILVA 2007), a crença pode apresentar-se como uma opinião (no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis), como uma crença propriamente dita (no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos) ou como um saber (a crença seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis) (cf. BANDEIRA, 2003, p.64).

Ainda em consideração sobre o referido termo, Barcelos (2004) pontua que o conceito de crenças não é específico. Trata-se de um conceito antigo e abordado em outras disciplinas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação, e principalmente da Filosofia, que se preocupa em compreender o

significado do que é falso ou verdadeiro (BARCELOS, 2004). Segundo a referida autora, dois famosos filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já trabalhavam na tentativa de se definir o termo crença.

Charles S. Peirce (1877 apud BARCELOS, 2004) definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”, enquanto John Dewey (1933 apud BARCELOS, 2004) buscou demonstrar a natureza dinâmica do termo e a sua inter-relação com o conhecimento. Para Dewey (1933), “as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (DEWEY apud BARCELOS, 2004, p. 4).

Seguindo essa perspectiva conceitual, cabe ressaltar com base em Barcelos (2004) que não existe, em LA, uma definição única para esse conceito, mas sim vários termos e definições, razão pela qual se torna difícil a investigação conceitual. No entanto, as várias definições encontram ponto de convergência servem de orientação a quem se propõe a investigar as crenças relacionadas tanto a questões de ensino aprendizagem de língua quanto ao processo de formação de professores. Dentre elas, estão as noções de que as crenças (a) têm de ser inferidas, (b) os comportamentos individuais são fortemente afetados pelas crenças, (c) as crenças são determinantes na escolha e na definição de tarefas, (d) o fator cronológico interfere na incorporação e na reformulação das crenças.

De acordo com Silva (2007) essa profusão de termos presentes na Linguística Aplicada, se por um lado reforça a dificuldade apontada por Pajares (1992) pra a definição do conceito, por outro sinaliza o potencial desse conceito, motivando-nos a investigar as questões inter-relacionadas com o complexo processo de ensinar e aprender. Ainda segundo Barcelos (2000), é preciso que as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da linguagem desvendem a natureza multidimensional e paradoxal das crenças a fim de investigar de que forma elas podem interferir no âmbito educacional.

Na esteira dessas considerações, apresenta-se o recorte do estudo de crenças com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão dos vários aspectos relacionados ao contexto educacional. O estudo das crenças abre, nessa perspectiva interdisciplinar, “as orientações para se interpretar a realidade uma vez que é necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula”. (BARCELOS, 2001, p.87).

Apresentaremos a seguir um recorte dos conceitos de crenças (cf. BARCELOS, 2001; 2004; 2006), que servirão de orientação para o presente trabalho, embora outras definições não sejam descartadas.

Tabela 1 - Definição do conceito de crenças em Barcelos.

TERMO / AUTOR	DEFINIÇÃO
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais”

Percebe-se nos conceitos apresentados que há um ponto de convergência entre eles. Trata-se da consideração do elemento contextual para a noção de crença. Nesse sentido, vale destacar que as crenças não podem ser consideradas elementos estanques, mas sim processos complexos que são construídos na interação do indivíduo com os demais e destes com a realidade que os cercam. Sendo assim, Barcelos considera a relevância da abordagem contextual para o estudo das crenças e considera que na abordagem contextual “as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado” (BARCELOS, 2004).

Com base nessas orientações sobre crenças e sua relação com contexto, o presente artigo buscou investigar as crenças dos alunos do 3º ano e sua relação com o que afirmam ser a sua escolha a fim de verificar como estas influenciavam na escolha de uma carreira profissional.

Metodologia

Para identificar as crenças de estudantes de 3º ano do ensino médio matriculados nos cursos Técnicos em Agropecuária e Informática integrados ao Ensino Médio de uma escola Federal do Norte de Minas Gerais, utilizamos questionário aberto e gravação de uma conversa informal feita em sala de aula a respeito da temática abordada.

No primeiro momento, foi solicitado aos alunos que participassem de uma conversa informal. Essa conversa foi mediada por perguntas, no nosso caso, feita com todos os integrantes da sala divididos em pequenos grupos. Os grupos tiveram oportunidade de refletir e debater entre si o tema “ser professor”. Após a conversa, os alunos responderam aos questionários propostos e, conforme solicitado fizeram o registro das falas que eles consideraram relevantes ao final da conversa. Posteriormente, eles responderam ao questionário que não solicitava a identificação dos alunos.

Foram aplicados 53 questionários e para esse artigo foram selecionados de forma aleatória 30 questionários dos quais buscamos inferir qual a crença estava relacionada à profissão docente e de que forma essa crença poderia ser decisiva para o que os alunos consideraram para a escolha de uma profissão. Para a análise, foram consideradas as respostas dos questionários e as falas gravadas durante as conversas, principalmente, àquelas que explicitam a crença referente à representação do papel de professor. Primeiramente, procedemos à análise dos questionários buscando identificar a representação recorrente em torno do “ser professor” comparando-as com as falas da gravação. Posteriormente, procedemos à análise das demais questões que foram apresentadas aos alunos. A seguir apresentaremos os resultados da análise dos dados com base nas respostas dadas pelos alunos. Os trechos apresentados não foram previamente corrigidos podendo apresentar algum tipo de inadequação gramatical ou ortográfica.

Discussão e resultados

Através da análise dos dados, podemos considerar a existência de crenças positivas e negativas em relação à profissão docente. As crenças negativas estão relacionadas principalmente à questão salarial e a uma jornada de trabalho intensa, enquanto as crenças consideradas positivas englobam questões relacionadas à possibilidade de “transmissão de conhecimento”, trabalhar em uma universidade, poder ajudar o próximo e ter uma boa remuneração. A seguir alguns exemplos²⁸³ da crença de professores como “transmissores de conhecimento”.

- a) **Transmitir o conhecimento** alcançado e repassá-lo, transmitindo aquilo que sabemos, difundindo assim nossas idéias e conceitos tão dificilmente adquiridos.
- b) Essa carreira se baseia também em saber **transmitir conhecimento** ao aluno.
- c) Ser professor é **transmitir conhecimento** e ensinar.
- d) É **transmitir seus conhecimentos** ao próximo ajudando assim, a preparar novos profissionais.

As respostas dessa natureza nos indicam que ainda circula na sociedade a crença de um professor detentor exclusivo de conhecimento e que esse deve ser repassado e dividido com os demais. Essa crença reafirma a existência de um indivíduo que detém todo o conhecimento e que este precisa apenas ser transmitido a um segundo indivíduo que seria apenas receptor desse conhecimento. Dessa forma, reaparece uma antiga crença que considera um indivíduo inscrito em uma noção de passividade que anula todo o seu caráter interacional, social e transformador dos contextos de construção de seu próprio conhecimento. Essa crença corresponde a uma crença incorporada desde cedo na comunidade escolar e, por isso, menos passível de mudança ao contrário de crenças recém-adquiridas.

Outro problema que se depreende dessa crença é a noção de uma profissão que não oferece grandes realizações uma vez que todo o trabalho consiste apenas na repetição de conhecimentos e teorias pré-estabelecidas. Essa crença vincula a profissão docente a uma característica depreciativa e desestimulante para os jovens que buscam uma profissão dinâmica e com oportunidades de grandes realizações. Também merece destaque o fato de que nenhum aluno relacionou o fazer docente à possibilidade de ser este um fator de transformação social.

²⁸³ Os grifos de todos os excertos são nossos.

Essa crença corrobora a resposta dada pelos alunos quando foram questionados sobre a possibilidade de se tornarem professores. A maioria respondeu que não gostaria de ser professor ou que nunca tinham pensado no assunto e apenas uma pequena parte respondeu positivamente a resposta. Um detalhe relevante em relação a essa informação é o fato de que entre os alunos que responderam positivamente sobre a questão de ser professor figuram alunos que iniciaram os seus estudos em escolas particulares transferindo, posteriormente, os seus estudos para a escola pública, no caso dos alunos pesquisados, para uma escola federal. Isso provavelmente ocorre, porque no caso da escola referida os alunos estão inseridos em atividades extraclasse que propiciam uma visão mais prática e abrangente em determinadas áreas de conhecimento.

No entanto, as razões pelas quais os alunos escolheriam ou não a profissão de professor apresentam as mais variadas alternativas. Entre as respostas dos alunos que responderam negativamente estão as informações relacionadas à crença da não competência para falar em público, a desvalorização social da profissão, não facilidade de compartilhar ou “passar” conhecimento. Destacamos algumas dessas respostas abaixo:

- a) Devido ao **descaso e o baixo investimento** por parte do governo em professores, me faz não querer seguir essa área. Além disso, eu há uma identificação por minha parte.
- b) Não tenho **vocação** para ser professor.
- c) Se trata de uma **profissão pouco valorizada**, e também pelo fato de eu não ter tanta **facilidade de transmitir** o que sei.
- d) **Não ter habilidade** necessária de **passar conhecimento** para os alunos.

É possível inferir com essas respostas a crença dos alunos no que diz respeito à habilidade de ensinar. Essa informação sugere que a maioria dos alunos considera que para ser professor é necessário ter habilidade ou dom para exercer a profissão. Dessa forma, se os alunos acreditam que para ser professor é necessário saber “passar conhecimento”, logo, está desabilitado para a profissão o indivíduo que não apresenta ou acredita não ter essa habilidade, não exercer essa profissão. Essa talvez seja a crença que também corrobora a noção de que existe uma competência para o ensino e que está diretamente relacionada ao fato de os alunos elencarem os “bons professores” em suas experiências e reflexões sobre eventos escolares, ou seja, são considerados bons professores aqueles que sabem “passar conhecimento”.

Outro ponto observado, é que os alunos que responderam positivamente a questão sobre querer “ser professor” enfatizaram a possibilidade de realização profissional representada pelo fato de poder “passar conhecimento” a outra pessoa, possibilidade de trabalhar na universidade, facilidade de lidar com pessoa. Dessa forma, é possível afirmar que trata de uma crença constantemente inferida nas observações dos alunos em relação à profissão docente.

- a) A primeira delas seria a importância da carreira para a sociedade (no sentido do que ela faz por todos e não como os outros a enxergam). Segundo porque creio que **me dou bem ajudando, ensinando algo**.
- b) As razões são transmitir conhecimento adquirido e o **investimento das universidades em qualificar os professores**.

Um segundo ponto que merece destaque é o fato de que os alunos que afirmaram ter considerado alguma vez a ideia de ser professor enfatizaram a questão de que gostariam de exercer às suas funções no ensino superior. Essas informações nos remetem à ideia do trabalho relacionado ao *status* social. Nesse sentido, é possível perceber duas questões arraigadas no imaginário social e que repercute no mundo do trabalho, a primeira, orientando a falsa noção de que há profissões menos importantes que outras, e a segunda, relacionada à questão do retorno financeiro e a realização profissional, como se observa em:

- a) As razões são transmitir o conhecimento adquirido e o investimento das universidades em qualificar seus professores.
- b) Eu gostaria de dar aula de uma disciplina técnica, na universidade porque paga melhor, tem melhor salário.

Apesar de a carreira universitária parecer atrativa por causa dos salários e das condições de trabalho, a maioria dos alunos menciona outras profissões que escolheriam antes de ser professores, se fosse o caso. Dentre elas, figuram ainda como os mais cotados pelos jovens, os cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

Segundo Gatti (2009), essas profissões explicitam uma importante reflexão que deveria ser feita sobre o significado do trabalho na atual sociedade capitalista, destacando que a escolha profissional, à vezes, representa uma pressão social para os jovens. Trata-se de um fenômeno multideterminado socialmente e que envolve fatores que refletem um modelo padronizado do ser na sociedade: estudar, trabalhar, ganhar dinheiro, consumir. Para ela, a sociedade tem vivenciado, especialmente nas últimas décadas, o surgimento de novas necessidades e novas exigências que trazem inúmeras implicações para o futuro dos jovens, suas perspectivas e identidades. Em contrapartida, apesar de a universidade ser o foco da maioria dos alunos que pensaram em ser professor a questão do *status* e o retorno financeiro vinculados a essas profissões as coloca à frente de qualquer aspiração em relação aos cursos de licenciatura.

É importante ressaltar que parte dessas formulações sobre crenças que os alunos apresentam em relação à profissão docente, está sustentada em dois pilares representativos em suas experiências na escola. O primeiro, diz respeito à forma como os alunos veem o trabalho docente no que se refere às suas atribuições e responsabilidades, e o segundo, com base no trabalho do professor em sala de aula que pode representar para eles experiências positivas ou negativas.

Wenden (1986 apud BARCELOS, 2004) apresenta o seu conceito de crença como “Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (BARCELOS, 2004, p. 5). Nesse sentido apontado por Wenden (1986), é possível inferir que o “papel” do professor em sala pode ser um elemento capaz de gerar crenças positivas ou negativas em relação à docência. Por isso, ao serem questionados sobre suas crenças relacionadas à forma como eles viam o trabalho do professor, os alunos destacaram características como força de vontade, persistência, dedicação e capacidade de compreender o outro como as mais importantes, e estas sempre relacionadas à imagem de algum professor que lhes serviam de exemplo e que, por isso, foi lembrado como um bom profissional.

- a) **Persistente**, pois mesmo diante de um grande desinteresse por parte de todos, aquele professor continuou a acreditar que seus alunos eram capazes e lutou para lecionar até conseguir transmitir parte de seus conhecimentos, alcançando assim, suas metas.
- b) **Paciência**.
- c) Um bom professor que já tive/tenho se destaca por ter **humildade**.
- d) **A forma de lidar com os alunos**. De conversar, ser amigo (a) e companheiro (a).
- e) **A didática de trabalhar** com seus alunos.
- f) Acho que um professor que **interage com os alunos** dificilmente será um professor ruim.
- g) **O modo de se identificar com os alunos, seu carisma** e modo de conduzir as aulas.

Os excertos acima indicam a crença dos alunos em relação à forma de como o professor trabalha com seus alunos. Percebe-se, no entanto, uma pequena contradição em relação ao trabalho docente no sentido de que apesar de representar o professor como aquele indivíduo que “passa o conhecimento”, ao serem questionados sobre a forma como viam o trabalho do professor estes destacaram outras habilidades que não necessariamente estão relacionadas à questão de formação/titulação acadêmica ou de “saber” passar um determinado conteúdo. Por isso, pode-se inferir que as habilidades apontadas pelos alunos são determinantes nas crenças que eles apresentam sobre a profissão docente. Essa crença é determinante no sentido de que serve como parâmetro para que o aluno considere se tem ou não determinada habilidade que julga indispensável à prática docente com base na atuação de um docente considerado modelo. Essa noção corrobora aquela apontada por Vicente (2009) de que as crenças podem influenciar na definição ou na escolha de tarefas.

Outra contradição em relação às crenças foi apresentada nas respostas dadas pelos alunos sobre o que pensavam da profissão. Apesar da consideração de que não escolheriam essa profissão, as respostas indicaram algumas crenças positivas sobre a profissão destacando a sua importância e relevância na sociedade.

- a) Admiro muito a força de vontade que os professores têm, visando sempre o melhor aprendizado dos alunos. Pois hoje **a base de tudo é o professor**, que por sua vez deve ser muito bem valorizado.
- b) É ajudar alguém a crescer, através da educação. É mostrar às pessoas o mundo e todas as suas vertentes, é de fato, **educar para que tenhamos pessoas melhores**.
- c) Eu enxergo o trabalho do professor como uma das **carreiras mais importantes da sociedade atual**, pois eles nos indicam um caminho para seguirmos, nos educando como cidadão. Portanto, diante de toda essa importância, eu os trato com o respeito que merecem, ao contrário do governo.
- d) O trabalho **de um professor é fundamental** na carreira de uma pessoa, já que é com ele que o aluno aprenderá, sendo então peça chave no futuro de muitas pessoas.
- e) O **trabalho do professor é o mais digno dos trabalhos**, não desmerecendo as demais profissões.

As considerações apresentadas pelos alunos demonstraram que apesar de todas as questões relacionadas à desvalorização profissional, dificuldades e limitações que prejudicam o exercício da profissão, a crença que permanece atrelada a ela indica a relevância da profissão para a formação da sociedade. Mesmo assim, essas crenças ainda não são suficientes para tornar a carreira atrativa para os jovens que continuam buscando profissões que teoricamente poderão garantir maior retorno financeiro e *status* social.

Considerações

O presente artigo buscou apresentar as crenças de alunos de ensino médio que estão relacionadas à atratividade da carreira docente no sentido de tentar explicar o porquê de os jovens não procuram por essa modalidade profissional. Foi possível observar que os alunos valorizam aos professores, pois veem nesses profissionais exemplos de dedicação, perseverança e humildade o que de certa forma demonstra uma crença ligada à noção de uma profissão com características maternais, ou seja, relacionada à dedicação ao próximo. No entanto, o que se observa é que essas características não são suficientes para tornar atrativa a carreira docente, posto que, a docência não está entre as profissões preferidas pelos jovens. Além dessas características inferidas nas respostas dos alunos, a crença de ser “bom professor” está ligada também a outras habilidades que englobam a capacidade de interação com os alunos e a habilidade de lidar com as pessoas em todas as suas instâncias. Isso demonstra uma característica também relacionada à afetividade.

O cenário atual da profissão docente no Brasil ainda continua em situação de desvalorização em relação às outras carreiras como a Medicina, o Direito e a Engenharia, por isso, o grande desfalque no número de ingressantes nos cursos de licenciaturas em todo o Brasil, uma vez que na concepção de muitos jovens, a profissão não representa socialmente oportunidades de crescimento profissional, de valorização, de retorno financeiro e de *status*. Assim, a profissão transforma-se em uma carreira desestimulante para os alunos mesmo com a presença de bons exemplos em sala de aula.

Nesse sentido é preciso considerar que não são necessários apenas bons professores em sala para que sirvam de modelo para seus alunos no momento de se pensar em uma profissão, pois as crenças que estão arraigadas à profissão ainda são negativas, embora alguns pontos positivos sejam enfatizados com frequência. É necessário no contexto atual se pensar em uma política educacional realmente efetiva com planos de carreira e de formação que reconsiderem ou reformulem o papel docente como um fator primordial de emancipação social na formação de uma sociedade menos injusta em todos os seus contextos.

Bibliografia

- Barcelos, Ana Maria Ferreira (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*. 7(1), p. 123-156.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. 1(1), p.71-92.

- CASTRO, Michele Guedes (2006). Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *V I S e m i n á r i o da Redes trado – Regulação Educacional e Trabalho Docente* (pp. 1-15). Rio de Janeiro.
- Celani, M. A. A.(1992). Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & Celani, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplina* (pp. 15-23). São Paulo: EDUC.
- Gatti, Bernadete A. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita.
- Gatti, Bernadete. A., BARRETTO, E.S.S. (2009) *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília/DF: UNESCO.
- Leffa, Vilson J. (2001). A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (pp.7-11). Belo Horizonte: UFMG.
- Moita Lopes, L.P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa*. IN: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar* (pp. 85-105). São Paulo: Parábola.
- Nóvoa, Antônio (1992). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*. 4 (1), pp. 109-119.
- Nóvoa, Antônio (1992). Formação de professores. In: _____. *Vidas de professores* (pp.27-38). Portugal: Porto.
- Nóvoa, Antônio (1995). O processo histórico de profissionalização do professorado. In:_____. (Org.) *Profissão professor* (pp.13-33). Porto: Porto.
- Pacheco, J.A (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Perine, Cristine Manzan (2012). *Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de Línguas*. *Domínios de lingu@: Revista Eletrônica de Linguística*, 6 (1), pp. 364-390.
- Pennycook, A (2006). Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA, LOPES, L.P. (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- Silva, Kleber Aparecido (2007). Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Revista Linguagem & Ensino*, 10 (1), pp.235-271.
- Tanuri, L. M (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (1), pp. 61-88.
- Vieira, Alboni Dudeque Pianovski (2008). História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. VII Congresso Nacional de Educação (pp. 3835-3848). Curitiba: PUCPR.

Tornar-se educador: reflexões em torno das trajetórias profissionais e pessoais de jovens educadores

Lígia Maria Portela da Silva²⁸⁴

Resumo

Este trabalho investigou como dois jovens educadores, um homem e uma mulher, exercendo suas funções em programa de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, compreendem o seu processo formativo. Foi desenvolvido em Vitória da Conquista, cidade de porte médio no estado da Bahia, nordeste do Brasil. Caracteriza-se como um estudo qualitativo, tendo como campo empírico duas oficinas desenvolvidas no Programa Conquista Criança. Os objetivos da pesquisa foram: a) identificar e analisar as concepções dos educadores sobre educação, educador, criança e adolescente; b) analisar a práxis do educador e seu processo formativo, identificando os diferentes espaços, experiências e momentos nos quais se dá esse processo. Neste trabalho, parte-se da compreensão de educação como processo dialógico, na perspectiva freireana, no qual os sujeitos envolvidos se educam na relação entre si e no/com o mundo, através da reflexão e da ação, conhecendo a realidade como processo em transformação contínua. Neste sentido, as pessoas educam e se educam nas diversas práticas sociais nas quais estão inseridas, entendendo-se que a educação, portanto, se dá também para além do espaço escolar. Tal compreensão articula-se à visão do processo formativo de educadores como processo político, processo de formação de sujeitos, caracterizado por complexidade e dinamismo, referentes a diversos tipos de aprendizagens, formais e não-formais, que ocorrem em momentos diversificados, ao longo da vida. Processo influenciado pelas condições históricas, socioculturais e institucionais específicas do contexto em que ocorre a ação educativa, assim como marcado pela subjetividade e individualidade. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se os seguintes procedimentos: observações sistemáticas; entrevistas semi-estruturadas; discussão com os participantes acerca das entrevistas após sua transcrição e acerca das análises elaboradas pela pesquisadora. Concluiu-se como dimensões constitutivas dos processos vividos pelos educadores a busca de coerência, mantendo contato com sua própria história e verdade íntima; a possibilidade de questionar e ser questionado; a confiança no ser humano, baseada no respeito mútuo, no exercício da autonomia e da responsabilidade. Surgem como aspectos fundamentais a construção da identidade profissional num processo de reflexão permanente, no qual a experiência pessoal comparece como elemento de grande significado; a compreensão dos educandos como sujeitos; a troca e aprendizado constante entre educadores e educandos como elemento constituinte da formação profissional. Ao chamar atenção para a importância da relação educativa e sua influência tanto na concepção e desenrolar do trabalho docente, quanto na construção identitária dos educadores, este trabalho busca contribuir para a reflexão e elaboração de propostas formativas, oferecendo elementos para pensar o trabalho educativo, em especial o desenvolvido em instituições de atendimento a crianças e jovens em situação de risco.

Palavras-chave: Educação Dialógica; Formação do Educador; Identidade Profissional; Relação educador/educando.

²⁸⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A partir de elementos surgidos em pesquisa desenvolvida durante os anos de 2006 e 2007 como parte das atividades do curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, Brasil, o presente artigo focaliza aspectos referentes ao processo formativo dos educadores participantes da pesquisa, buscando desvelar como estes educadores compreendem tal processo.

Um contexto peculiar

O Programa Conquista Criança, ação de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco²⁸⁵, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, iniciou suas atividades no ano de 1997. No período abordado neste artigo, a cidade possuía em torno de 286 mil habitantes e contava com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,708 – considerada de médio desenvolvimento humano. O Programa Conquista Criança, atendia em 2006 cerca de 400 educandos e educandas, distribuídos na Unidade Central do Programa e na Unidade de Acolhimento Noturno. Na Unidade Central eram oferecidas atividades artísticas, esportivas, profissionalizantes e de orientação escolar, em horário oposto ao da escola. Na Unidade de Acolhimento Noturno eram recebidos meninos e meninas que não pretendiam permanecer nas ruas mas ainda estavam construindo as condições para um retorno familiar e escolar. Estes educandos dormiam na Unidade e lá também desenvolviam atividades educativas pela manhã e tarde.

Entre os objetivos desta ação governamental estava o combate ao trabalho infantil e a garantia aos educandos de acesso a bens materiais e simbólicos propiciado pelo oferecimento de atividades diversificadas, como as citadas acima, além de alimentação e uma bolsa-incentivo, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (PMVC, 1977).

Educação e processos educativos

Educação diz respeito à própria condição do ser humano no seu caminho de humanização, “é um processo de vida, história de cada um. A educação está sempre sendo” (Silva et al., 2005, p.8). Por isto, não se limita a um espaço e/ou a um tempo, caracterizando-se pela dinamicidade, diversidade, continuidade. Refere-se a diversos objetos, diversas intenções, situações, acontecendo no liame das relações e práticas desenvolvidas socialmente, abrangendo, portanto, um campo mais amplo do que o atingido pela instituição escolar.

Se, como pensa Freire, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis, os processos educativos encontram-se imbricados de tal forma no cotidiano da vida que se tornaria impossível mesmo separá-los das práticas nas quais acontecem. Da mesma forma, não é possível pensar em consciência fora do mundo e das relações nele presentes, não existindo uma consciência sozinha, já que “a consciência se constitui como consciência do mundo” (Fiori, 2004, p.15), a partir de um encontro intersubjetivo no qual o diálogo possibilita a comunicação.

²⁸⁵ Encontra-se em situação de risco pessoal e social a criança/adolescente que sofre exposição “a fatores que ameaçam ou, efetivamente, transgridam a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado. Incluem-se, nessa categoria, as crianças e os jovens vítimas do abandono e tráfico, vítimas de abuso, de negligência e maus tratos na família e nas instituições; aqueles que fazem das ruas seu espaço de luta pela vida e, até mesmo, moradia; as vítimas de abuso e exploração no trabalho; os envolvidos no uso do tráfico de drogas, os prostituídos; aqueles em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional e aqueles envolvidos em outras situações que impliquem em ameaça ou violação da integridade física, psicológica ou moral” (Costa, 1993 apud Vangrelino, 2004, p. 11).

O diálogo é a base da relação educativa, que nunca está acabada e que só existe na interação daqueles que dela participam. Estabelecer uma relação dialógica traduz o respeito pelo outro, o respeito pelas diferenças, o reconhecimento de que, como seres humanos, somos inacabados e só pelas possibilidades abertas pelo diálogo será possível formular respostas aos desafios colocados pela vida (Freire, 1999a). “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta.” (Fiori, 2004, p. 16).

Concebendo a educação como processo dialógico e antiautoritário que acontece num movimento incessante de reflexão e de ação, torna-se possível conhecer a realidade enquanto processo, transformação contínua, passando assim da consciência ingênua à consciência crítica. O “educador problematizador” (Freire, 2004) tem o papel, portanto, de criar as condições para a superação do conhecimento imediato, baseado nas aparências, propiciando um processo de tomada de consciência a partir de uma postura questionadora, que reflete, por sua vez, o processo de tomada de consciência vivido pelo próprio educador. Ganha relevo, assim, o aspecto da formação do educador, entendida no seu sentido mais amplo, ou seja, processo que inclui valores, experiências diversas, reflexão sobre a própria atividade, formação escolar prévia e cursos específicos realizados.

Educadores e exclusão social

Apesar das situações de abandono de crianças serem referidas no Brasil desde os tempos da Colônia (Marcílio, 2003), a figura do educador que atua junto às crianças e adolescentes excluídos é relativamente recente.

No Brasil colonial a atenção aos abandonados era prestada, de modo precário, pelas Câmaras Municipais e pelas Rodas dos Expostos (que, até o século XIX, só existiam nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife). Como essas iniciativas não conseguiam dar conta da questão dos abandonados, foram surgindo outras instituições, que mantiveram o caráter filantrópico. Tais instituições conheceram um maior crescimento no século XIX, mais especificamente por volta de 1860, quando começaram a viver uma nova fase, recorrendo a um modelo de atendimento que buscava se pautar na ciência, em oposição à ênfase na caridade (Marcílio, 2003). Neste período, a atenção da sociedade sobre a questão do abandono de crianças começava a ganhar corpo, passando este a ser compreendido como um problema social. A relação entre pobreza e criminalidade é fortalecida, com as crianças pobres sendo concebidas sob uma dupla visão: como seres carentes ou como futuros criminosos, ameaça para a sociedade (Passetti, 2004; Vangrelino, 2004).

Nesta circunstância a família empobrecida foi também duplamente penalizada. Por um lado, responsabilizada pela situação de abandono dos filhos e, justamente por isso, vista como irresponsável, justificando pela sua pretensa incapacidade a ação das instâncias educativas ou reeducativas. É neste contexto que Vangrelino (2004) situa o surgimento dos *educadores* e a assunção pelo Estado da responsabilidade no cuidado a estas crianças, com a proposta de enfatizar o aspecto técnico-científico, em contraponto à filantropia.

Segundo a autora, no processo de constituição do educador como profissional autorizado a atuar neste campo observam-se três momentos distintos, porém inter-relacionados. O primeiro diz respeito ao educador

que surge no século XIX, vinculado aos aparelhos judiciário, assistencial e educativo e que atuará na dupla vertente da prevenção e da punição. O segundo surge a partir dos questionamentos a esta prática, da realização de pesquisas e novas propostas de ação elaboradas no final da década de 1970 por militantes de movimentos sociais, pesquisadores e profissionais engajados na defesa da infância e juventude, na esteira de ações que visavam à redemocratização do país. Talvez o aspecto que mais caracterize a mudança de ótica que ocorreu possa se traduzir na concepção de educador e educando como sujeitos históricos. Finalmente, o terceiro momento refere-se às ações do Estado no sentido de incorporar o educador social ao seu quadro de pessoal, definindo funções e processos seletivos e de formação (Vangrelino, 2004, p.24-26).

Assim, a formação do educador se configura como um processo educativo, com um caráter político, apontando o compromisso daquele com o educando e com as construções possíveis de serem realizadas a partir da sua realidade cultural, política e socioeconômica. O educador traz consigo aspectos de uma formação anterior, formação de vida que, no confronto com as condições e os sujeitos do processo educativo, se transformam e transformam-no como pessoa.

Tal compreensão se harmoniza com as elaborações provenientes das pesquisas acerca da formação docente, que podem contribuir para refletir acerca do trabalho do educador social e sua formação. De modo geral, como sintetizam Pacheco e Flores (1999, p. 45), o processo formativo do professor é visto com características de complexidade e dinamismo, referentes a diversos tipos de aprendizagens, formais e não-formais, que ocorrem em momentos diversificados, ao longo da vida. Processo marcado pela individualidade e subjetividade, bem como influenciado pelas condições sócio-culturais e institucionais específicas do contexto em que ocorre a ação educativa.

Ao analisar a questão da identidade docente, Develay (2004) ressalta o fato de que os professores falam pouco de si e, quando o fazem, é principalmente em forma de queixa. Reflete sobre a solidão, muitas vezes presente nesta atividade, assim como sobre uma “contradição que parece inultrapassável: constranger para libertar, esperar que a autonomia surja impondo obrigações a respeitar [...]” (2004, p. 56). Reflete que a expressão dos desejos individuais é condição para o surgimento da lei, que nasce da necessidade de convivência social e do conflito entre desejos contraditórios. Por isso, seria primordial para a escola constituir-se num “espaço de expressão dos desejos, portanto, de emergência da lei, e não só um lugar de aplicação da regra” (2004, p. 59). Dessa forma, a contradição apontada encontraria uma via de solução pelo diálogo, pelo acordo construído e sustentado coletivamente.

Paulo Freire fala do educador como aquele que possibilita o surgimento do outro, a “emersão das consciências” resultando numa “inserção crítica” na realidade (Freire, 2004, p. 70). E para que isto ocorra é fundamental que a palavra, a postura do educador se constituam num ponto de partida para questionamentos, outro pensamentos, novas possibilidades, enfim, que a atitude do educador abra espaços para o educando.

Metodologia

Estudar processos educativos e formativos desenvolvidos em práticas sociais, colocando em primeiro plano os próprios educadores, implica em lidar com as características de movimento e complexidade da

convivência humana, requerendo uma aproximação que possibilite, ao mesmo tempo a inserção do pesquisador neste campo, a expressão das suas percepções e dos participantes da pesquisa (Minayo, 2000). Para tanto, o caminho metodológico escolhido foi o da abordagem qualitativa, a qual tornou possível desenvolver uma compreensão das diversas relações presentes no contexto estudado, de forma que as categorias de interesse pudessem surgir ao longo do processo de coleta e análise de dados (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999).

É significativa a importância e a frequência com que se tem recorrido à utilização da abordagem biográfica no estudo de processos formativos. Estes processos, como processos intersubjetivos, podem ser compreendidos na expressão peculiar de cada sujeito ao relatar seu próprio percurso, articulando as experiências e tempos vividos, assim como a dialética entre a condição individual e a condição coletiva (Josso, 2004).

A relevância de estudar a formação profissional considerando também aspectos da vida pessoal dos educadores justifica-se pela consistência observada na relação que os próprios educadores estabelecem entre ambas. As experiências de vida e o ambiente sociocultural influenciam tanto na formação pessoal quanto no exercício de uma prática profissional, assim como o estilo de vida do professor e seus aspectos identitários; o momento do ciclo de vida que o profissional vivencia, bem como os incidentes críticos que ocorram, tanto na vida pessoal quanto na profissional, com seu potencial de provocar mudanças na percepção e prática profissionais (Goodson, 1992).

A escolha dos dois educadores participantes da pesquisa, Antônio, responsável pela Oficina de Tecelagem e Salete²⁸⁶, responsável pela Oficina Temática, se deveu aos seguintes aspectos: o fato de serem jovens iniciando o trabalho educativo (ambos contavam 23 anos em 2006, tendo em torno de 2 anos de atividade); Antônio já ter sido educando do Programa; apresentarem formações escolares diversas (Antônio não havia concluído o segundo ano do Ensino Médio e Salete cursava o curso de Licenciatura em Matemática); Salete ter sido indicada por colegas; serem de sexos diferentes. Ao longo do texto se dará preferência à exposição das ideias dos educadores utilizando suas próprias palavras.

Foram realizadas observações das atividades coordenadas pelos educadores, com registro em diário de campo, cuja análise contribuiu para a elaboração do roteiro das entrevistas semi-estruturadas, realizadas posteriormente. Foram realizadas três entrevistas com cada educador. A evolução do trabalho foi acompanhada pelos educadores, possibilitando reflexão e aprendizado para pesquisadora e participantes (Freire, 1999b), além de garantir o respeito à voz desses participantes e a credibilidade do estudo (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999).

Surgem os educadores

Ao falar de seu trabalho, Salete diz que antes de concluir o Ensino Médio “já me identificava com a profissão de professora”, por isso decidiu fazer vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática. Teve algumas experiências de ensino antes de se tornar educadora do Programa Conquista Criança, onde desenvolve “um trabalho diferenciado da sala de aula”.

²⁸⁶ Nomes fictícios

“No início, eu senti um pouco de receio, não vou mentir, porque era diferente, né, de tudo o que eu já tinha trabalhado. Aqui é um Programa que trabalha com crianças em situação de risco, né? Quando eu vim só visitar, vi alguns atos de violência, então eu fiquei um pouco assustada, fiquei com medo de não conseguir... aguentar, né? De não conseguir dar conta de uma turma. Mas logo no início essa resistência foi quebrada, logo de início mesmo, assim que eu entrei numa sala, poucos dias, eu fui vendo como eram os meninos aqui. Então a primeira impressão não tem nada a ver, não é bem o que... o que é a realidade mesmo” (Salete).

A fala de Salete revela um aspecto fundamental para o desenrolar do seu percurso como educadora: uma atitude receptiva ao educando. Comentando as mudanças que percebe naqueles que, no início do trabalho, se mostravam arredios e depois a procuram e conversam sobre suas vidas, reflete.

“Eu acho que o mais importante pra mim, que eu percebi que causa essa mudança é que... apesar deles terem resistência, eu procuro me abrir o máximo ao educando, a não ter resistência a eles. Eu aprendi durante o meu trabalho que o que dificulta mais a aproximação, o relacionamento entre educando e educador, é a resistência por parte do educador também” (Salete).

Nessa abertura ao educando Salete revela o respeito ao outro e o seu reconhecimento como sujeito, concordando com a afirmação de Freire (1999a, p. 66) de que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por outro lado, ao se abrir aos educandos, Salete testemunha a consciência do seu inacabamento, sua incompletude, por isto mesmo, sua necessidade de interlocução, sua busca por respostas na relação com os educandos, inaugurando “com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1999a, p. 154).

E, partindo de uma expectativa receosa, a educadora termina por perceber pontos de identidade entre ela e os educandos.

“Minha vida também não foi muito fácil, não chegou a ser igual a dos meninos aqui, assim, de passar fome, essas coisas, mas eu tive uma infância difícil. [...] a partir do momento que minha mãe separou dele [do pai], meus irmãos já estavam adolescentes, mas eu era a mais nova, eu sou a caçula, então eu tive dificuldade, muita dificuldade, porque a minha mãe separou dele e não quis nada dele, nem a casa quis, foi morar na casa da minha avó. [...] então a gente passou por dificuldades, muitas dificuldades”. (Salete)

Interessante percurso que passa do medo de um outro desconhecido, visto como violento, artífice de destruição, agente da barbárie, depositário de fantasias negativas, à percepção de semelhanças, à descoberta de qualidades, ao reconhecimento de que, como educadora, pode aprender nesta relação. Aprendizagens relativas às relações pessoais, a como lidar com a diversidade, e aprendizagens relativas ao seu exercício profissional também.

“[...] Então a gente vai aprendendo com eles, aos poucos, aprendendo a lidar com o educando, aprendendo a profissão [...] eu percebi que eu chegava na sala e não podia ser igual com todo mundo porque cada um... tinha o seu jeito diferente. [...] Cada um tinha... tinha sua capacidade pra uma coisa, cada um tem seu tempo... uns conseguem assimilar as coisas mais rápido, outros demoram mais. Então eu tive que dar atenção especial a cada um. Então tem que ser, o trabalho, apesar de ser geral, tem que ser um pouco individualizado, a gente tem que olhar pra cada educando” (Salete).

Conclui que “pra ser educador é necessário ter paciência... e uma certa paixão pelo que faz”

Paciência e paixão para, em partilha, trabalhar com os educandos os aspectos fundamentais da intervenção educativa pois ,segundo o seu entendimento, “ uma das coisas mais importantes do meu trabalho é conscientizar os meninos da importância deles e, também, o lado da educação, colocar pra eles a importância da educação” (Salete).

Ou seja, o fortalecimento da auto-estima, da auto-imagem e a tentativa de superar as deficiências de formação escolar que a maioria dos educandos apresenta. Estes aspectos se referem à possibilidade de efetivamente trabalhar no sentido de buscar a superação de deficiências/dificuldades e criar condições para que os educandos se percebam como pessoas capazes.

Na construção de sua visão sobre educação e escolha profissional Salete aponta várias influências, entre elas a da família.

“Eu tive muita força da minha mãe, dos meus irmãos, da minha família no geral, o que deu sentido à educação. Apesar da minha vida não ter sido fácil também [...] mas a minha mãe é o tipo de pessoa que sempre lutou pra que eu estudasse [...]” (Salete).

As experiências vividas como estudante tiveram grande repercussão na decisão de Salete em ser professora, como também no tipo de profissional que ela busca ser.

“Eu acho que minha relação na escola desde o princípio contribuiu muito com o meu trabalho aqui, tanto o que eu passei de positivo como de negativo. [...] as educadoras, os educadores que eu tive durante minha vida [...] deram uma ajuda positiva pra mim entendeu, que souberam como lidar, pra mim é uma ajuda positiva porque eu tento me espelhar, tento ser parecida, e os que não foram bons (porque foram muitos) [...] então isso também serve de exemplo pra mim, pra não ser igual, pra tentar ser diferente, não passar pros meus educandos o que eles passaram pra mim” (Salete).

Os educadores entrevistados revelam diferentes trajetórias. Enquanto Salete inicia a aproximação ao Programa com receios pela situação desconhecida, Antônio, ao se tornar educador, re-significa uma trajetória iniciada como educando.

“Na verdade eu me engajei nessa profissão por necessidade, porque ainda não era um sonho ser tecelão [...] Na realidade eu chorei pra alcançar o que eu sou hoje. Eu tinha medo de sair desse Programa e não ter uma profissão. [...] Eu pensava que só ia ser só um momento, uma passagem: ‘Ah, eu fui um menino do Conquista Criança e pronto, agora eu vou voltar ao que eu era... vou voltar ao que eu era antes’. Eu tinha muito esse medo. [...] De me perder na história que já foi iniciada” (Antônio).

O educador relata a aflição que viveu por algum tempo, de não ter os meios para efetivar as novas possibilidades que passava a vislumbrar em sua vida; seu medo de chegar um momento em que ter participado do Programa Conquista Criança seria apenas uma lembrança sem repercussão e sem consequências; o medo maior de se perder como sujeito, de não conseguir tomar a própria história nas mãos e concretizar os projetos elaborados. É a partir dessa sua experiência que ele se volta hoje para os seus educandos com o intuito de contribuir para que percebam tanto as oportunidades que eles têm quanto o que precisam fazer para concretizá-las.

A partir do aprofundamento dos conhecimentos na Tecelagem, Antônio foi se aproximando da função de educador, primeiramente atuando como monitor na Oficina de Tecelagem.

“[...] até certo tempo eu monitorava, mas a responsabilidade de dar aula sozinho numa sala de aula [pela primeira vez] foi com idosos, na verdade. Eu acho que pelo fato de ter despertado isso, uma responsabilidade maior com pessoas idosas, foi que me trouxe aqui com um potencial melhor de lidar com a situação. Eu acho que eu alcancei muita paciência com eles [os idosos] para saber lidar com os educandos aqui” (Antônio).

De modo semelhante à compreensão de Salete, Antônio chama a atenção para a importância da paciência no trabalho educativo, atribuindo esta aprendizagem ao contato com as pessoas idosas a quem ensinou Tecelagem.

“Eu acho assim que ser educador é uma responsabilidade muito grande e, quando eu fui chamado, até então eu achei que não ia dar conta mas, pelo fato de me lançar como monitor no decorrer da minha capacitação na Tecelagem, fui me despertando mais e fui compreendendo a posição de educador e a posição de educando” (Antônio).

Por outro lado, o educador manifesta preocupação com a escolha profissional dos educandos e com sua postura frente à profissão e à sociedade, provavelmente por atuar numa área profissionalizante e pelo que significou para ele se tornar tecelão, o que colabora para que defina seus objetivos como educador. Estes objetivos, no entanto, se referem não apenas ao ensino das técnicas de Tecelagem, mas comportam questões referentes ao desenvolvimento dos educandos como pessoas, no momento que estão vivendo.

“O objetivo do meu trabalho é fazer também com que os próprios alunos venham se despertar na sua fase de adolescente assim... se alicerçar na verdade, se estruturar pra alcançar os seus objetivos e os sonhos que almejam na vida. E fazer com que eles reconheçam que essa atividade não é uma atividade de passatempo, de lazer e divertimento, mas de capacitação realmente pra uma profissão e isso tem surtido efeito” (Antônio).

O trabalho é um espaço de construção da história também porque possibilita a Antônio ampliar suas possibilidades – de educando a monitor, de monitor a educador – e se “manter na sociedade” exercendo uma profissão reconhecida. Viver a preocupação com o trabalho, o sustento, aponta para um conflito próprio da juventude, revelador da condição de “um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência” (Pais, 2001, p.7). Este conflito por sua vez é indicador da busca de saídas para a dependência econômica, visando construir uma autonomia e completar uma visão de vida na qual é necessário “algum tipo de trabalho para ser plenamente vivida”, sem que isto signifique, no entanto, uma submissão a este, mas o trabalho entendido “tanto como fonte de rendimento como de realização pessoal” (Pais, 2001, p.7).

Ao abordar as relações vividas com os educadores do Programa quando ele era um educando, Antônio reconhece nestas o papel de lhe possibilitar a abertura de caminhos, de opções, mostrando que seu entendimento da relação educador-educando não é de submissão, mas de respeito e autonomia já que, a par do que o educador possa oferecer, se faz necessária uma ação – e uma escolha – do educando.

“Diante das coisas mais difíceis eles [os educadores] fazem enxergar o possível. [...] Eles me fizeram ser o que sou hoje. [...] de cada um educador eu peguei um pouco, peguei um pouco de... de conselho, de maturidade, na verdade. Fui pegando esses conselhos e fui juntando mas, na verdade, o que mais me identifiquei foi o próprio educador da Tecelagem mesmo” (Antônio).

Antônio pensa que o educando se espelha no educador, que “quer conhecer o profundo da vida do educador” por isso, entende que seu papel como educador é também “[...] ser um espelho pro educando

que aqui se encontra nesse projeto. Ele vai olhar, analisar a minha história, que é sempre relatada constantemente, isso eu não posso esconder, já tá na minha face, onde quer que eu vou o pessoal já me vê como uma transformação, e eu acho que isso serve também pra pessoa se despertar, o próprio educando se despertar. Pra mim na verdade não atrapalha, ajuda, faz que as pessoas se examinem” (Antônio).

A metáfora do espelho, já apontada por Salete, surge para dar mais força ao que Antônio expõe: o educador se oferece como modelo, um modelo positivo, viável, que permite ao educando mirar novas possibilidades, tanto pela postura profissional quanto pelo que é possível vislumbrar do “profundo da vida do educador”. Nas palavras de Freire (1999a, p. 72-73)

A satisfação com que se põe em face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desprezar as liberdades. Se afirma precisamente por isso. Porque respeita as liberdades, estas a respeitam. [...] A força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. [...]

Vivências e reflexões na atividade educativa

“Eu vejo os meninos aprendendo comigo e aprendo com eles também muita coisa, na vida, não é só a profissão, é pra vida. Pra mim isso aqui é um ensinamento pra vida mesmo” (Salete).

“Eu olho pra eles, pras crianças que se encontram aqui e, às vezes, fico observando meu passado como era, que às vezes elas têm um movimento que eu não tinha, né? Elas souberam aproveitar a sua infância, estão sabendo aproveitar, na verdade, e eu, na verdade, não soube aproveitar, né, fui logo me endereçando a coisas tortuosas e tenebrosas que me trouxeram uma certa escravidão no meu passado” (Antônio).

O trânsito constante de Antônio entre as recordações das experiências que viveu quando educando e o modo como entende as vivências dos educandos com quem trabalha hoje são a evidência de que uma condiciona a outra. O educador Antônio não existiria sem o educando que ele foi.

Nas reflexões dos dois educadores estão contidos aspectos relevantes de suas vidas, com as peculiaridades de cada um. Interessante observar que a experiência – experiência aqui tomada no sentido atribuído por Larossa-Bondía (2002) – desenvolvida no Programa Conquista Criança possibilita a ambos educadores um reconhecimento de sua história, da pessoa que cada um é, porém de perspectivas distintas. Enquanto para Antônio esta história está permanentemente presente, re-vivida nas situações com que lida agora como educador, para Salete trata-se de uma descoberta pessoal a partir da convivência com os educandos, que lhe permite tanto redimensionar a própria história quanto, a partir de então, construir novas relações e projetos. Segundo Freire (2005, p. 28), “Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado”.

Antônio se refere-se à adolescência como momento em que começam as preocupações com o futuro, em oposição à sua visão da infância, tempo de brincadeiras e descompromisso. Essa compreensão, no entanto, comporta espaço para as ambiguidades presentes no comportamento adolescente.

“[...] quando você vive uma infância você vive momentos de lazer, de divertimento, você quer fazer aquilo que você se sente bem. Já quando você passa à adolescência você começa a pesar na sua consciência de como lidar com o seu futuro, enquanto na infância você não pensa muito isso, você só pensa em correr, se divertir, brincar, na verdade. E quando você é adolescente não, você começa a buscar maturidade. Às vezes você busca maturidade, às vezes você também deixa se levar ainda pela infância, quando essa transformação acontece” (Antônio)

Compreende que sua atuação como educador deve ser “capacitar e não produzir pessoas que querem ser superior às outras, mas que todos possam alcançar a mesma meta de ser um profissional” possibilitando “cada um se valorizar como pessoa” (Antônio).

Um aspecto importante nas falas dos educadores é a busca de coerência, mantendo uma relação constante com a própria história e a do outro. Refere-se à capacidade de perceber a si – ideias, desejos, vivências, dúvidas, necessidades, mudanças experimentadas – na relação com o mundo. Perceber sua verdade e viver segundo ela, concretizando-a nas ações do dia-a-dia, dando-lhe substância na ação, como é possível perceber nas palavras de Salete.

“[...] E eu respeito eles também. Também não chego pra educando xingando, gritando com eles porque não tem ser humano que goste de ser tratado assim. Então, como eu sei que nenhum gosta, não é porque eles são educandos, porque tão aqui, eu vou tratar eles desse jeito, né? Então eu tento passar, respeitá-los também e através disso eu consegui com que eles me respeitassem” (Salete).

“[...] Às vezes a gente se depara também com situações que a gente pode perder um pouco o controle ou então não saber como agir” (Salete).

Justamente porque a busca da coerência se relaciona à própria vida, referindo-se a experiências, impasses, desafios, escolhas, mudanças, reavaliações, não é um aspecto estático, comportando, às vezes, momentos contraditórios. No entender de Freire (2005, p. 66), é preciso

[...] intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também no trato com os outros.

A incoerência do comportamento é algo facilmente perceptível e causador de descrédito, já que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (Freire, 1999a, p. 38).

A coerência em relação à compreensão de que cada educando é uma pessoa com vivências únicas e que o trabalho com eles só terá êxito na medida em que os educandos se envolverem efetivamente, tomando o trabalho como seu, implica em esforços dos educadores no sentido de adequar as propostas de suas atividades de modo a aproximá-las dos educandos, de suas características e necessidades, como afirmam Antônio e Salete.

“[...] A gente tem que sempre procurar o perfil do educando e orientar através disso, segundo o perfil dele, pra que ele venha entender realmente a nossa vontade para com ele, pra que ele se desperte na sala de aula” (Antônio).

“[...] conhecendo cada educando, cada um tem uma característica própria, né, tem aqueles mais calmos, tem aqueles mais agitados, e aí eu tenho que lidar com cada um de maneira diferente” (Salete).

Desta compreensão decorre uma flexibilidade no lidar com as situações, flexibilidade que se reflete na forma de planejar e conduzir as atividades.

“[...] nem sempre dá pra seguir à risca o que é planejado em grupo, com todos os educadores. [...] Tem dia que eu chego na sala, que os meninos não tão a fim de ler texto, não tão a fim e eu vejo que eles não tão. Eu não vou tentar obrigar eles, não vou empurrar aquilo à força. [...] Porque às vezes a gente planeja só os educadores e não escuta a opinião dos meninos. Não sabe se é isso que os meninos precisavam estar ouvindo [...] então tem que ouvir deles também” (Salete).

Como o objetivo maior dos educadores é possibilitar aos educandos oportunidades para que se desenvolvam como pessoas, os educadores estão atentos aos sinais que aqueles lhes lançam e disponíveis para redirecionar a atividade.

Esta coerência só pode ser exercitada na medida em que o diálogo exista plenamente, com os questionamentos que possibilitam expressar o que cada um é, o que busca, as divergências e dúvidas.

Reconhecer as diferenças entre educador e educando implica num processo mais amplo de reconhecimento das diferenças humanas e do respeito que cada pessoa merece receber na expressão dessas diferenças. Implica na compreensão de que há que se buscar saber o que o outro pensa, e construir juntos um consenso possível. Salete demonstra este movimento apontando as formas como trata a discordância dos educandos frente a alguma atividade proposta por ela.

“Tem dia que eu chego na sala que os meninos não tão a fim de ler texto, não tão a fim e eu vejo que eles não tão. Eu não vou tentar obrigar eles, não vou empurrar aquilo à força. Eles falam: ‘Ah, deixa eu jogar, deixa...’ Eu tento fazer acordo com eles, sento com eles e falo: ‘Tá bom, o que está acontecendo? Porque ninguém quer fazer nada?’ Eu tento colocar o que é a minha opinião e o que é que é o propósito da atividade e também respeitando a opinião deles, né?” (Salete).

A educadora aponta diversas possibilidades de ação frente à oposição dos educandos em relação à proposta apresentada procurando, a partir da garantia da expressão das posições e motivos de cada um, buscar conjuntamente encaminhar a situação, percebendo que cada momento deve ser analisado na sua particularidade, que não existe uma diretriz única de ação. Neste processo se considera o momento dos educandos, incluindo o significado da atividade para eles; se considera o propósito da atividade no contexto daquele grupo; e se considera a leitura que a educadora realiza da atividade que planejou e da situação apresentada pelos educandos.

O questionamento como provocador da reflexão do educando é exemplificado por Antônio ao relatar uma situação vivida durante a atividade.

“Na verdade foi uma discussão que houve em sala de aula entre dois educandos. Um lançou uma tesoura no outro. Aí eu me lembrei da época que eu era educando, e me comportei como se fosse um educando na frente

dele. Eu não disse palavras de autoridade pra ele cessar o que ele tava fazendo, mas falei: 'Olha, olha o que você tá fazendo, examina aí, vê se você tá certo'. Aí ele chegou e murmurou que o outro tinha começado. Falei: 'Então os dois param, se o outro começou os dois param'. Aí os dois pararam, voltaram a fazer o trabalho como se nada tivesse acontecido e voltaram a conversar de novo" (Antônio).

A lembrança das situações vividas no seu tempo de educando surge como referência para o educador agir no momento de explosão de agressividade na sala. Não dizer “palavras de autoridade”, não julgar e condenar o educando, mas lançar uma questão que possibilite que este se avalie, que pense sobre o que está fazendo, sobre o sentido do seu ato. Ao promover este distanciamento da realidade – a agressão ao colega – se torna possível uma compreensão diferente da situação e de si mesmo.

A confiança dos educadores nas potencialidades e capacidades de seus educandos muitas vezes precisa exercitar uma compreensão que transcenda as aparências, compreendendo os educandos numa realidade em movimento e transformação (Freire, 2004).

“Praticamente todos os educandos daqui já passaram por várias situações e aí, quando eu procuro saber a história de vida deles, eu percebo que cada ato que eles têm assim, de rebeldia ou de desrespeito, qualquer coisa, eu sei que tudo tem uma explicação” (Salete).

Na medida em que a educadora se coloca a possibilidade de perguntar, de questionar ao educando sobre o que aconteceu, o que ele pensa ou sente, conhecendo sua história, de se questionar também sobre seus próprios sentimentos, motivos e escolhas, abrem-se caminhos para uma verdadeira comunicação. Procurar compreender as pessoas e situações além da aparência é atitude estreitamente relacionada ao diálogo, só possível através dele.

A possibilidade de ver além da aparência é exercício constante, porém. Muitas vezes, os próprios educandos parecem querer testar a confiança dos educadores ou a visão que têm sobre eles, apresentando comportamentos de contestação, confronto ou desinteresse. Estes podem ser compreendidos como experimentação dos limites – para descobrirem até onde podem ir – e da capacidade de serem aceitos pelos educadores; em última instância, formas de se certificar da sua real importância, do seu valor. É possível perceber este processo quando os educadores falam de surpresas que aconteceram, de como se surpreenderam com o comportamento de algum(s) educando(s).

Contando sobre as oportunidades em que educadores(as) e educandas(os) do Programa Conquista Criança foram a escolas municipais apresentar as atividades que desenvolvem, Antônio informa que com três meses de funcionamento da Oficina de Tecelagem veio um convite ao qual atendeu levando apenas dois educandos, os que julgava terem melhor aproveitamento. No segundo convite recebido, o educador levou todos os educandos e

“Aqueles que eu achava que da primeira vez não estava maduros, dessa vez eles superaram o meu ponto de vista sobre eles e eles começaram a buscar cada um o seu ponto. Cada um pegou seu aluno, se separou e começou a orientar. Eu achei assim muito interessante porque eu nem cheguei a falar pra eles assim: “Ó, se vira.” Eu nem cheguei a dizer isso. Eles pegaram, armaram o tear, pegaram o menino lá, fizeram com que ele viesse se sentir bem com eles e começaram a orientar, do jeito deles. Eu também nem cheguei a quebrar o ritmo que eles estava com os meninos, mas eu fiquei surpreso, porque no jeito deles, eles conseguiram conquistar o menino e o menino conseguiu também aprender” (Antônio).

A decisão de levar a todos já aponta a existência de uma hipótese do educador de que todos tinham condições de responder ao desafio, mesmo que em níveis diferentes. No entanto, a qualidade da resposta o surpreende, como ele mesmo admite, comemorando o sucesso da empreitada.

Estas considerações ressaltam dois aspectos. O primeiro nos fala que nem sempre, no dia-a-dia do trabalho, o educador consegue perceber, em toda a sua extensão, os efeitos do trabalho realizado com os educandos. O segundo enfatiza a importância da confiança nas capacidades dos educandos, e de lhes proporcionar condições para que se expressem, com autonomia e responsabilidade.

Considerações finais

Na conversa em que apresentei a Salete e Antônio as análises que desenvolvi como resultado da pesquisa foi possível observar a satisfação por terem participado do processo.

“[...] e parece que vai se encaixando, né? Não fez entrevista junto, ninguém conversou nem teve contato e parece que tudo vai se encaixando. [...] Ficou muito bom! Está excelente, excelente mesmo. Tomou uma dimensão imensa, né? Aquelas entrevistas, aquelas coisas na sala, né, que nem eu imaginei que chegasse a tanto. Não imaginava que um simples dia na sala pudesse tomar uma dimensão tão grande. [...] Gostei muito de fazer parte dessa pesquisa sua, foi um prazer, não só pela pesquisa, mas um prazer ter convivido estes dias com você” (Salete).

“[...] a princípio fiquei muito nervoso de como surgiria as palavras para esclarecer, até mesmo porque a cultura de vida, né, grau de escolaridade, sentar com a pessoa ali e tentar esclarecer... Foi bom porque eu percebi mesmo que a interpretação foi correta naquilo que eu pensava. [...] As palavras fluíram como deveria ser naquele momento... a interpretação foi significativa, foi correta mesmo, não tenho o que questionar. [...] Eu não esperava, né? Porque eu até entendia que as minhas palavras não seriam capazes de surtir um efeito para teu pensamento. Mas surtiu, né? [...] É uma prova real que é necessário se abster ou... na verdade, possuir vários pensamentos, não só o seu, quando você traz os autores aí, facilita as interpretações dos pensamentos de outra pessoa” (Antônio).

A construção de uma identidade profissional pelos educadores caracteriza-se como um processo para o qual contribuem características e transformações tanto do seu fazer profissional quanto de aspectos pessoais. A história pessoal dos educadores surge com grande importância quer em relação à compreensão dos objetivos em seu trabalho, quer na forma como se relacionam e compreendem as situações vividas com os educandos.

Ao pensar nas fontes de seu aprendizado como educador, Antônio destacou a importância da relação com o educador da Oficina de Tecelagem assim como com outros educadores do Programa, além de se referir às lembranças do seu tempo de educando como inspiração para algumas situações.

Para Salete, no entanto, é na relação com os educandos que considera ter aprendido mais, ressaltando a importância da escuta, do respeito à história e ao tempo do educando, desenvolvendo uma compreensão do seu papel profissional na promoção da autonomia.

A análise dos percursos descritos pelos educadores evidencia, na sua formação, a importância da reflexão sobre si mesmos e sobre as práticas desenvolvidas, a disposição de rever condutas, valores e atitudes, bem como o compromisso ético-político com a população atendida.

Concordando com Pacheco & Flores (1999), percebe-se ao longo dos depoimentos que os conhecimentos dos educadores “provém significativamente da prática, que se aprende e treina, mas que não se ensina” (1999, p. 38), constituindo-se a prática então num aspecto decisivo “na aquisição do conhecimento profissional do professor” (1999, p. 38) e do educador social, no caso em questão. Estes autores também apontam que o processo de aprendizagem do professor e, no caso em pauta, dos educadores sociais, é “individualizado e diferenciado [...] [dependendo] de cada professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas” (1999, p. 48).

Como profissionais em início de carreira, os educadores mostram-se capazes de encarar as situações cotidianas com os referenciais que estão construindo, elaborando propostas que visam a aperfeiçoar o trabalho desenvolvido, continuando a se indagar como educadores, num movimento de aprendizagem constante.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, Alda Judith e Gewandsznajder, Fernando (1999). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira.
- Develay, Michel (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In: Adão, Áurea e Martins, Édio. Os professores: identidades (re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fiori, Ernani Maria (2004). Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999a). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999b). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. 8. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo (2004). Pedagogia do oprimido. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia da esperança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, Ivor F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antonio (org.). Vidas de professores. Porto: Porto.
- Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.
- Larossa-Bondía, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr. p. 20-28.
- Marcílio, Maria Luiza (2003). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: Freitas, Marcos Cezar (org.). História social da infância no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO.

- Pacheco, José Augusto e Flores, Maria Assunção (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto.
- Pais, José Machado (2001). Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar.
- Passetti, Edson (2004). Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto.
- PMVC (1997). Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Programa Conquista Criança. Vitória da Conquista.
- Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Garcia-Montrone, Aida Victoria; Joly, Ilza Zenker; Gonçalves Junior, Luiz; Oliveira, Maria Waldenez de; Mello, Roseli Rodrigues de (2005). Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos para a colcha. Versão preliminar de artigo. São Carlos.
- Vangrelino, Ana Cristina dos Santos (2004). Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

O(s) conceito(s) de professor pesquisador/reflexivo: perspectivas do trabalho docente²⁸⁷

Tatiana Bezerra Fagundes²⁸⁸

Resumo

Este trabalho tem como objetivo problematizar a natureza dos conceitos de professor pesquisador e/ou professor reflexivo e os movimentos que lhes deram origem. A partir de um estudo teórico-conceitual, busca compreender em que medida esses conceitos se aplicam ao trabalho docente no âmbito das escolas públicas brasileiras de primeiro segmento do ensino fundamental, especialmente aquelas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Entende-se que um quadro conceitual é criado quando o pesquisador estabelece ligações entre conceitos da literatura para evidenciar e apoiar uma questão de pesquisa. Enquanto um quadro teórico pode ser usado para comparar e orientar questões de pesquisa que ainda encontram-se em processo de construção ou que necessitam de aprimoramento. Para isso, um conjunto de princípios é formulado para explicar fatos ou fenômenos, notadamente aqueles que têm sido testados e são amplamente aceitos, mas que não se aplicam a uma dada realidade social. Este conjunto de princípios podem ser usados para fazer prever, criar ou inovar um fenômeno em estudo, tal como os conceitos de professor pesquisador/reflexivo. Desta forma, a estrutura conceitual pode ser entendida como uma teoria em formação, uma ideia que busca se apropriar dos fatos, mas que ainda está para ser testada ou confirmada como uma teoria científica (CHECKLAND, HOLWELL, 1998). Embora diferentes conceitos em torno da ideia de professor pesquisador tenham sido largamente estudados, difundidos e utilizados no Brasil (ANDRÉ, 2005; LÜDKE, 2001), sua problematização tornou-se necessária a partir da evidencia de que essas ideias não ressoaram em determinadas realidades escolares do país (PIMENTA, 2010; SENNA, 2003). A apropriação de tais ideias por diferentes segmentos do campo educacional produziu, por um lado, a crença de que seria possível enfrentar as mais variadas situações-problemas que envolvem a prática dos professores em sala de aula mediante formação de um professor pesquisador/reflexivo e, por outro, o sufocamento de movimentos locais oriundos dos próprios professores, que impeliram os estratos acadêmicos mais atentos às demandas educacionais na educação básica, a repensar a formação do professorado para trabalhar com um sujeito social proveniente das camadas menos favorecidas da sociedade, isto é, o alunado que ocupa os bancos das escolas públicas atualmente. Levando-se em consideração esse contexto, torna-se relevante retomar esses movimentos locais e apresentar indicativos da construção de um conceito de professor pesquisador que encontre eco na realidade educacional brasileira e possa servir de base para se repensar a formação e o trabalho docente.

Palavras-Chave: Professor Pesquisador; Estudo Teórico-Conceitual; Trabalho Docente

²⁸⁷ Este trabalho contou com o financiamento da FAPERJ.

²⁸⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Pensar a temática do professor pesquisador e seus desafios e possibilidades para o campo específico da educação brasileira, remete à busca de sua construção conceitual, a qual pode ser elucidada a partir dos primeiros movimentos que lhes deram sustentação.

De acordo com André (2005), “o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente” e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980 apresentando um crescimento substancial na década de 1990 (p.56).

A informação sobre a existência desses movimentos chegou sistematicamente até nós e tomaram fôlego mediante publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa sob o título de “O professor e a sua formação” (1992). Nela se encontram traduzidos em língua portuguesa artigos de vários autores, de diferentes países, que discutem a formação de professores, tendo como princípio a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Através dessa publicação, outras mais foram se revelando e possibilitaram contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador e o papel da pesquisa em educação, sob diferentes perspectivas. Além disso, nos inseriu num conjunto de discussões que levaram aos seguintes questionamentos: quem é o professor pesquisador ou reflexivo?; quais são suas características?; quais as propriedades e a natureza da sua pesquisa?; a pesquisa do professor é uma pesquisa científica?; “de que professor e de que pesquisa está se tratando, quando se fala em professor pesquisador?; que condições têm o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas?; que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?” (ANDRÉ, 2005, p.55); “o que conta como pesquisa?” (LÜDKE, 2009, p.27).

Esse artigo tem como objetivo buscar esclarecer e pontuar algumas das perspectivas que situam a ideia de professor pesquisador e reflexivo no intuito de problematizá-las a partir da abordagem de estudo teórico-conceitual (CHECKLAND, HOLWELL, 1998). Nele, discute-se os movimentos no âmbito dos quais foi gerada a ideia de professor pesquisador, bem como a de professor reflexivo, tentando mostrar os diferentes troncos desses movimentos. Isso é feito tendo-se como referência de base os trabalhos de Schön (1983, 1992), Stenhouse (1975), Elliott (1991, 1993, 1998) e Senna (2003), aos quais se juntam referências complementares que auxiliam no entendimento dos autores de base e na problematização de seus conceitos, dentre as quais, Pereira (1998), Lüdke (2001), Pimenta (2010), Campos e Pessoa (1998) e André (2005).

A partir da discussão realizada, concatenam-se as reflexões que julgamos necessárias para que seja possível contribuir com a construção de um conceito de professor-pesquisador que se adéque a realidade educacional do Brasil e, principalmente, aos sujeitos que fazem parte dessa realidade considerando sua construção sociocultural, sua interculturalidade, e, sobretudo, sua demanda por inclusão (RIBEIRO, 2008; FLEURI, 2003).

O professor pesquisador: em busca da educação para o seu aluno na Inglaterra e no Brasil

A ideia do professor como pesquisador tem um de seus troncos na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um movimento de professores das chamadas *secondary modern schools* mediante um processo de reforma curricular.

Esta reforma teve como objetivo fomentar um currículo e uma mudança pedagógica “direcionados para reconstruir as condições sobre as quais *todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas*, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOTT, 1998, p. 137, grifo nosso).

Os alunos que frequentavam a *secondary modern schools* eram aqueles que saíam da escola primária e não eram bem sucedidos nos exames seletivos para o ingresso naquelas que eram consideradas as melhores escolas secundárias inglesas, o que lhes asseguraria, via de regra, um bom desempenho no posterior exame para obtenção do *General Certification of Education*. A eles era oferecido “um currículo menos denso e em geral seus alunos não eram preparados para os níveis mais avançados” (PEREIRA, 1998, p.155).

Para que a reforma alcançasse os seus objetivos nas escolas, que passaram então a ser conhecidas como inovadoras, levou-se em consideração as experiências cotidianas dos alunos organizando os conteúdos escolares de modo a relacioná-los com os temas da vida diária, tais como: família, relações entre sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, a lei e a ordem (ELLIOTT, 1991). Esses conteúdos começaram a ser desenvolvidos por grupos interdisciplinares de professores de modo a garantir o interesse dos alunos e a sua pertinência à vida dos mesmos.

De acordo com Elliott (1993), à época professor de biologia e educação religiosa de uma das escolas inovadoras, o contexto da reforma curricular o levou a entender mais tarde que, naquele momento, instaurava-se uma nova forma de se derivar teorias. Estas partiam das tentativas de se mudar a prática curricular na escola. Nesse sentido, a teoria era derivada das práticas que passaram a ser consideradas como “categorias de hipóteses” a serem comprovadas a fim de gerar teoria (PEREIRA, 1998, p.157).

É nesse contexto que Lawrence Stenhouse, a frente do *Humanities Curriculum Project* – que teve como objetivo “explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” e respaldar as reformas dos exames e dos currículos prioritariamente para os alunos de capacidade “média” ou “inferior” nas matérias relacionadas às humanidades – sistematiza e organiza “o plano curricular surgido de forma embrionária nos movimentos das *secondary modern schools*” (PEREIRA, 1998, p.158).

Nessa sistematização, Stenhouse faz alguns acréscimos e lança mão do conceito aristotélico de *práxis*²⁸⁹ para defender o currículo – aquilo que, para ele, é o que acontece em aula (STENHOUSE, 1981) – como processo e meio através do qual as ideias educativas são desenvolvidas e comprovadas. O currículo, portanto, seria “um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação” (PEREIRA, 1998, p. 159) e o professor teria um papel preponderante para a construção da “teoria curricular” (ELLIOTT, 1998). Dessa concepção de currículo e da teoria curricular é que se constitui a ideia de *professor como pesquisador* defendida por Stenhouse.

²⁸⁹ Práxis, para Aristóteles, refere-se a um ideal de vida e atualização de valores éticos. Aliada à educação, a práxis se constitui como uma forma de ação que pressupõe o inacabamento que necessita de reflexão e análise contínuas (DICKEL, 1998, p. 50).

De acordo com Elliott (1998), além do *Humanity Project*, outros mais também ocorreram e envolveram os professores na pesquisa e na avaliação de suas próprias atividades curriculares. Os professores das escolas inovadoras foram encorajados a “colaborar com especialistas em currículo das instituições educacionais superiores para analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas” (p.138).

Elliott (1998, p.138) sustenta que as negociações e colaborações entre os professores e especialistas no contexto de desenvolvimento desses projetos, caracterizou a forma inicial do que mais tarde se deu a conhecer como *pesquisa-ação*. Expressão cunhada no campo das Ciências Sociais, cuja autoria é dada a Kurt Lewin (1946) que definiu os seus princípios básicos, quais sejam: seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição à mudança social (PEREIRA, p.168).

A partir disso é possível perceber uma movimentação teórico-conceitual em torno da pesquisa-ação no contexto da educação e do professor como pesquisador que foram concatenadas e ampliadas por Stenhouse (1975), pelo próprio Elliott (1990) e por tantos outros que lhes deram a legitimidade necessária para circular nos meios acadêmicos no âmbito dos quais vem sendo discutida e avaliada.

Há que se enfatizar, no entanto, que o que se convencionou chamar de pesquisa-ação no campo educacional tem sua origem na prática curricular dos professores das escolas secundárias da Inglaterra durante a década de 1960. A partir de então foram surgindo no contexto acadêmico outras ideias que partiram daquela prática, tais como “não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor”, “pesquisa-ação educativa”, “o ensino como forma de pesquisa educativa”, inclusive “os professores como pesquisadores”, conforme destaca Elliott (1991, p.27).

É importante ressaltar, no entanto, que a demanda dos alunos percebida pelos professores ingleses, são diferentes das demandas dos alunos brasileiros. Todavia, o que se destaca na ideia de professor pesquisador a partir do movimento de pesquisa-ação inglesa é sua vinculação às necessidades do aluno percebida pelos professores. Estes, a partir de tal necessidade, começaram a tecer um novo currículo em função de seus alunos.

Nos alunos e na tentativa dos professores de alcançá-los no processo de escolarização formal, encontra-se o ponto de tangência que permite aproximar o movimento brasileiro do movimento inglês. O movimento brasileiro, no entanto, possui outra configuração.

Diante dos crescentes índices de fracasso escolar que se tornaram notórios ao longo das duas últimas décadas do século passado no Brasil e das constantes responsabilidades que recaíam sobre os professores por conta dessa situação, os mesmos começaram a se ressentir “da falta de reciprocidade entre os extratos teóricos e o cotidiano de sala de aula” (SENNA, 2003, p.103). As verdades construídas pela pesquisa acadêmica e tomadas como princípios a serem utilizados pelos professores nas escolas não lhes pouparam críticas, o que gerou um profundo descontentamento por parte deles (SENNA, 2003). Esse descontentamento ficou manifesto, por exemplo, no Curso de Graduação de Professores do Município (CPM)²⁹⁰. Os professores do CPM, experimentados no cotidiano de sala de aula, começaram a questionar as teorias veiculadas pelos especialistas que atuavam no curso.

²⁹⁰ O CPM foi um curso oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que visava à formação superior dos professores da rede municipal cuja habilitação para o magistério era a Escola Normal de Ensino Médio. O curso teve início no ano de 1992 e durou até o ano de 2002.

Frente às evidências que revelavam haver certo equívoco entre as necessidades dos professores em ensinar seus alunos em sala de aula e o suporte teórico que vinha recebendo em sua formação, alguns segmentos das Faculdades de Educação e Secretarias de Educação iniciaram um movimento “ao qual se veio dar o sugestivo nome de ‘ação-pesquisa-ação’” (SENNA, 2003, p. 103).

Conforme Senna (2003), a partir desse movimento, foi possível atribuir valor acadêmico à fala de um professor-aluno sem que ela fosse vista como ousadia ou imediatismo de quem não quer pensar. Ao contrário, esta fala fez com que a academia voltasse o olhar sobre si e tomasse consciência de sua fragilidade “perante alguém que sabia discernir verdades de meras convicções” (p.104).

Para o autor, o caráter revolucionário da “ação-pesquisa-ação” para a cultura científica não teve como resultado uma nova concepção de pesquisa, mas antes resultou na perda de confiança em sua capacidade de construir verdades e, principalmente, de subsistir na educação sem vestir-se para ela.

Diferentemente do que ocorrera na Inglaterra, o movimento de pesquisa-ação no campo educacional brasileiro enquadrou-se de imediato nas categorias conceituais que chegaram até nós no início dos anos de 1990 e tornaram-se rapidamente parte do vocabulário corrente nas discussões que envolviam a formação de professores.

Nesse vocabulário, além de professor pesquisador e pesquisa-ação estava presente também a expressão “professor reflexivo” que remete as ideias de Donald Schön (1983) desenvolvidas nos Estados Unidos, cuja natureza difere dos outros dois.

O professor reflexivo: natureza e problemática

Na obra publicada no ano de 1983, sob o título *The reflective practitioner* (“O profissional reflexivo”, em tradução livre), Donald Schön desenvolve a ideia de um profissional reflexivo, tendo como base fundamental os trabalhos de John Dewey e sua observação da prática de profissionais (PIMENTA, 2010, p.19) ligados a área de Arquitetura, Desenho e Engenharia (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.194).

Neste trabalho, o autor propõe que a formação profissional deva levar em conta os saberes que são construídos na ação mesma desse profissional. Segundo ele, existe um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo que está presente na ação. Este conhecimento faz parte do dia a dia dos profissionais e torna-se um hábito (PIMENTA, 2010, p.20). A este conhecimento, Schön (1992) dá o nome de “conhecimento na ação”. No entanto, na prática da profissão existem situações incertas, conflituosas, singulares que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las. Este processo de busca e criação, Schön chama de “reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Conforme salienta Campos e Pessoa:

“Para Schön, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente” (1998, p.197, grifo das autoras).

A partir da “reflexão na ação”, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares. A atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada

forma na ação caracteriza a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Esta, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras.

Os princípios definidos por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – para elucidar a prática dos profissionais ligados as áreas de Engenharia, Desenho e Arquitetura foram generalizados e passaram a servir como uma nova base para formar profissionais também de outras áreas, inclusive da educação.

Sua contribuição ao campo educacional é dada a partir do artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992) onde o autor desloca os mesmos conceitos trabalhados no *The reflexive practitioner* para pensar a formação de professores. Daí então surge à ideia bastante difundida no campo da educação de “professor reflexivo” (LÜDKE, 2001. p.80).

Reparemos, a respeito da ideia da pesquisa-ação e do professor reflexivo, que a natureza e a origem delas diferem em seus princípios fundamentais e foram concebidas na tentativa de elucidar diferentes circunstâncias profissionais com objetivos também diferentes.

A pesquisa-ação foi a terminologia empregada para nomear um movimento de professores ingleses, na década de 1960, que estavam alterando o currículo no contexto escolar. Tal alteração partia da preocupação quanto à pertinência dos conteúdos escolares à vida dos alunos, de maneira que seus estudos não fossem tomados como algo desinteressante. Foi um processo em que os professores assumiram sua prática como local de construção de hipóteses sobre a maneira mais adequada de levar seus alunos a se interessarem pelos saberes veiculados pela escola e que, uma vez comprovadas, poderia levar à construção de uma teoria curricular. Conforme acrescenta Elliott (1993): “do ponto de vista da minha história profissional, descobri a atividade de elaboração da teoria curricular entre os professores da escola” (p.156). Havia, portanto, uma preocupação direta e objetiva com a educação dos alunos.

No Brasil, a expressão pesquisa-ação denominou um movimento que teve origem na vivência de professores atentos ao fato de que as teorias que tinham servido de base à sua formação inicial não deram conta de fomentar uma prática educativa em que fosse possível a inserção de alunos oriundos de diferentes contextos socioculturais. Ao retornarem aos cursos de formação em nível de graduação, tais como o CPM, esses professores passaram a exigir que as explicações teóricas que estavam sendo dadas servissem às demandas que o ensino público apresentava, o que desencadeou por parte de alguns segmentos das Faculdades de Educação o olhar sobre sua produção com vistas a subsidiar tais demandas. É emblemática a fala reconstruída por Senna (2003) que exemplifica e sintetiza, de forma bastante fiel, as urgências de um professor-aluno: “olha, se você não me disser para que serve esse negócio aí na hora que eu for dar aula, me desculpe, mas eu vou embora, porque eu tenho mais o que fazer” (p.104).

É possível perceber que o movimento, a que se veio chamar de pesquisa-ação, tanto no Brasil quanto na Inglaterra, nascem da necessidade de os professores atenderem aos seus alunos. O nome pesquisa-ação poderia ser substituído por qualquer outra expressão, que não mudaria o fato de ele ser um movimento de professores. Ambos foram produzidos partindo do contexto escolar e expandidos à academia, notadamente para o campo educacional, forçando a revisão de seus princípios. Conforme salienta Senna (2003) “A ‘ação-pesquisa-ação’ é, antes de tudo, um movimento de e para professores, com vivências profissionais e interesses comuns, sempre ligados ao cotidiano da escola básica e seus alunos” (p.103).

O conceito de professor reflexivo, por outro lado, parte dos estudos em que Donald Schön (1983) torna evidente que a prática dos profissionais ligados a Engenharia, Arquitetura e Desenho, além de ter um conhecimento tácito que os leva a lidar com as situações rotineiras do dia a dia, possui também um necessário componente reflexivo que os permite solucionar problemas com os quais não se depararam anteriormente, ampliando assim seu repertório de soluções que, uma vez repensados e descritos verbalmente, podem caracterizar uma teoria. A partir disso, e levando em consideração o legado de John Dewey, Schön propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para formar profissionais reflexivos naquelas áreas, considerando que o ensino derivado delas “possui um tipo particular de aprender-fazendo que deve ser mediado pelo diálogo entre tutor e estudante” (CAMPOS, PESSOA, 1998, p.194).

Essas propostas, conforme dito anteriormente, foram deslocadas para servir de embasamento à formação dos “professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992). Não há, portanto, um movimento de elaboração na escola e por parte dos professores, como foi o caso da pesquisa-ação. Porém, como destaca Lüdke (2001), embora o objeto de análise de Schön nunca tenha sido propriamente os professores “suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação” (p.80).

Essa aceitação se deu, sobretudo, porque a perspectiva de formação que era veiculada no trabalho de Schön (1983) valorizava os saberes profissionais e se apresentava como alternativa à racionalidade técnica. Isto é, contrapunha-se aos pressupostos de que os conhecimentos científicos produzidos no contexto acadêmico e apresentados na formação inicial dos profissionais teriam aplicabilidade em sua prática tendo o estágio como momento da aplicação desses conhecimentos (PIMENTA, 2010, p.19). Além disso, porque além de corresponder às expectativas dos “formadores de futuros professores”, pode-se acrescentar, também gerava a esperança de que a partir dessa formação seria possível obter resultados mais satisfatórios no que se refere à educação em contextos escolares com demanda crescente de recebimento de alunos oriundos dos seguimentos menos favorecidos da sociedade (MATTOS, 2007).

Enquanto as ideias de Schön ganhavam espaço no contexto educacional, abrindo as portas, inclusive, para que trabalhos como os de Stenhouse (1975), Elliott (1991), entre outros viessem a público (LÜDKE, 2001, p.81), o movimento que recebeu o nome de pesquisa-ação foi sendo incorporado aos conceitos desenvolvidos para explicar a prática de um profissional reflexivo. É deste modo que, atualmente, falar em professor como pesquisador, nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática, etc. Tal fato, leva a considerar, como destacou Nóvoa (2001), que as diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador se assentam num mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo, que tem como escopo formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise (p.2).

Essa pluralização em torno do conceito, embora tenha auxiliado na difusão do princípio de que o professor é um produtor de conhecimento (LISITA, et. al., 2005, p.108), por outro lado, contribuiu muito pouco para o estado inicial das primeiras iniciativas de “ação-pesquisa-ação” no Brasil. Nas palavras de Senna (2003):

“Desde as primeiras iniciativas de ‘ação-pesquisa-ação’ até os dias atuais, surgiram inúmeras outras denominações, tais como ‘práticas de pesquisa-ação’, ‘pesquisa-reflexiva’, etc., cuja contribuição para o estado inicial que motivou o movimento foi muito pequena” (p.103).

Nesse contexto, sob o paradigma do professor reflexivo, vieram a se juntar novas vozes para fazer eco frente ao que, na literatura educacional, de acordo com André (2005), já era tido como consenso, isto é, “que a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor” (p.55). Diante desse quadro, implícita ou explicitamente, veiculou-se a ideia de que a prática docente poderia ser modificada pela inserção do professor na pesquisa. A aprendizagem da pesquisa, ou a reflexão, passou a ser um componente fundamental na formação dos professores.

No entanto, um conceito tão aberto como o de professor pesquisador/reflexivo pode servir a qualquer agenda educacional (ANDRÉ, 2005, p.57) e é o que se tem percebido nos últimos anos com a formação de professores no Brasil.

O paradigma do professor reflexivo, as diretrizes dos cursos de formação de professores e a prática dos professores no Brasil: críticas e perspectivas

De acordo com Kuhn (1962), um paradigma é um modelo de produção de conhecimento composto por um conjunto de teorias que propõem a leitura de determinado fenômeno e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por sustentar os princípios fundamentais que comandam o pensamento e as teorias dele derivadas. No campo da ciência, objeto do interesse e das reflexões de Kuhn (1962): "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (p.219). Segundo suas análises, a evolução da ciência se dá a partir do seu desenvolvimento instável, cíclico, sujeito a valores e a crenças de determinada época, no interior de uma comunidade científica e passível de transformações bruscas em suas regras.

As argumentações de Kuhn (1962) podem servir como chave de entendimento para compreensão da evolução do conhecimento e também para posicioná-lo no interior de determinada comunidade que produz esse conhecimento e, simultaneamente, vai sendo produzida por ele. Partindo de tais argumentações, é possível tratar a noção de professor pesquisador/reflexivo como paradigma, por duas razões: primeiro porque ela se propõe a ser um modelo de formação de professores que procura romper com um modelo de formação em que se acreditava que os conhecimentos necessários à prática do professor encerrar-se-iam em seu curso de habilitação para o magistério; em segundo lugar, porque um conjunto de conhecimentos a respeito da noção professor pesquisador/reflexivo tem se desenvolvido de maneira a possibilitar a leitura desse fenômeno alterando o modo de se enxergar a formação de professores a partir de então.

Os desdobramentos do paradigma do professor reflexivo em diferentes instâncias que influem diretamente sobre as diretrizes da educação, resultou numa série de implicações à formação de futuros professores e de possíveis cobranças para aqueles que já estavam exercendo a função do magistério.

A começar pela formação dos professores, é possível verificar nos documentos que a orientam, a atenção que é dada à formação de um profissional que seja capaz de dar conta da sua prática enfatizando a ação-reflexão-ação como elemento fundamental para isso. No Parágrafo único do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, lê-se que:

“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, é possível observar a relevância dada à formação do professor reflexivo, sendo esta expressão, inclusive, utilizada nas bases que compõe as Diretrizes:

*“Ao eleger o **fazer** como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente **prática e contextualizada**” (BRASIL, 1999, p.30, grifo nosso).*

O destaque que se dá à formação de um professor reflexivo nas Diretrizes dos cursos acima apresentados, evidenciam a relação do paradigma do professor reflexivo com a formação de professores. Mas, além disso, dão o indicativo da maneira pela qual tem sido apropriada a ideia de professor reflexivo para a formação do professorado. Nesta formação está sendo imputada a responsabilidade aos professores para solucionar “situações-problemas” que se apresentam no cotidiano escolar, desconsiderando-se as diferentes dimensões que envolvem o fenômeno educativo, a falta de clareza quanto as finalidades da educação e as condições de trabalho do professor.

Duarte (2001, 2003), Arce (2001) e Pimenta (2010) têm apontado a afinação da proposta do professor reflexivo com uma política de educação neoliberal que, via de regra, se traduz no aligeiramento da formação dos professores tomando a prática como lugar de produção de conhecimento. Este conhecimento teria um viés utilitarista que, além de relegar ao professor a maior parcela de responsabilidade pela educação, o tornaria um mero gerenciador de informações e da aprendizagem dos alunos (DUARTE, 2003). Nesse sentido, a racionalidade técnica que a ideia de professor reflexivo vem a condenar, acaba por ser aprimorada ganhando uma nova roupagem. Segundo Castro (2005) tal racionalidade “limita-se à consideração das capacidades e estratégias de ensino; o desprezo das condições sociais do ensino; e a insistência no processo de reflexão individual e não coletivo” (p.478).

De acordo com Duarte (2003) não é obra do acaso a “pedagogia do professor reflexivo” ter sido difundida no Brasil quase ao mesmo tempo em que o construtivismo. Para o autor, ambos fazem parte do ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, no âmbito das quais a única diferença reside no fato de que o construtivismo concentra seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo aluno e os estudos na linha do professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo professor (p.610).

Pensar a “pedagogia do professor reflexivo” saindo do campo de formação e nos aproximando do campo de atuação dos professores, nos revela que existe um hiato entre as propostas formativas e as condições que tem o professor para desenvolver uma prática reflexiva nos termos previstos dentro do paradigma.

Sacristán (2010), criticando a ideia de professor reflexivo argumenta que a “metáfora reflexiva”, que é “a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente” (p.82), não leva em consideração que o professor que trabalha não é o que reflete, pois “o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que ele não reflita muito...” (p.82).

Essa perspectiva é endossada por Charlot (2010) que afirma que o professor defronta-se incessantemente, no dia a dia de sala de aula, com a necessidade de decidir imediatamente sem ter tempo suficiente para refletir e, após decidir na urgência ainda tem que assumir as consequências dos seus atos (p.91).

Um olhar atento sobre as escolas públicas dos sistemas municipais e estaduais vai demonstrar, em geral, que as análises depreendidas pelos autores supracitados são procedentes.

Para Miranda (2005), uma apropriação acrítica da “abordagem do professor reflexivo/pesquisador” tem como consequências, entre outras, a sua conversão em mais uma retórica legitimadora das reformas educacionais, pondo sobre os ombros dos professores as responsabilidades pelos seus insucessos; a insistência em um processo de reflexão voltado para a ação visando a resolução de problemas imediatos da prática docente correndo-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes (p.141) fazendo da reflexão sinônimo de resolução de problemas na escola.

A reflexão, adjetivada no contexto do paradigma do professor reflexivo, acaba por se tornar um elemento a ser acrescentado na formação e na prática do professor como se este não refletisse em sua condição humana. Nesse sentido é oportuna a colocação de Pimenta (2010) quando diz: “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, professores, como seres humanos, refletem” (p.18).

O professor reflete. Não reflete do modo como se pressupõe que deva refletir dentro do paradigma do professor reflexivo, mas é porque reflete, que foi possível acompanhar muitas das mudanças no âmbito da educação. Provavelmente não seria possível o movimento de pesquisa-ação se não estivéssemos tratando de um sujeito que reflete do ponto de vista individual, político, social e educacional. A natureza dessa reflexão, no entanto, é tema para outro debate.

Considerações Finais

A construção de um conceito, ou de uma teoria, deve levar em conta sua adequação externa e interna:

(a) adequação externa, segundo a qual os elementos que compõem a teoria devam propor explicações tangíveis para os fatos de mundo por ela descritos;

(b) adequação interna, segundo a qual a estrutura da teoria (seus argumentos, variáveis e outros aspectos que lhe dão corpo) deva manter coerência entre suas partes, bem como entre si própria e outras teorias que a antecederam na mesma linha doutrinária (SENNA, 2007, p.47).

A teoria que permitiu a construção do conceito de professor reflexivo, no que se refere a sua adequação interna e externa, apresenta coerência e sustentação no e para o campo na qual se desenvolveu e foi pioneiramente apresentada por Schön (1983).

Ao se tentar traduzir essa teoria para a área educacional, especificamente para o campo de formação de professores, a teoria começa a apresentar limitações, sobretudo em seus aspectos externos, pois desconsidera os limites de sua aplicabilidade em situações que diferem essencialmente da prática dos profissionais no âmbito da qual emergiu.

A prática de professores envolve a formação de diferentes sujeitos sociais que se desenvolvem para ter sua singularidade considerada e respeitada. Dito de outra maneira, ninguém, sobretudo no Brasil, tem o desejo de se desenvolver para ser como o outro, “mas para construir um terceiro, formado com um pouco de cada um e por um tanto de ineditismo” (SENNA, 2007b, p.224). Além disso, o contexto no qual essa prática se desenvolve é intercultural, diversa e plural, bem como os sujeitos para os quais se destinam essa prática.

Sem levar em conta tais aspectos, as dificuldades em se manter quaisquer teorias que se desenvolvam no e para o campo educacional se avultam. Este é o caso da “teoria” do professor reflexivo que, dada sua natureza, demonstrada nesse trabalho, não se adequa enquanto teoria explicativa, além de se mostrar implicada numa lógica de produção de conhecimento que tende a se aliar a projetos de formação aligeirados e responsabilizar quase que exclusivamente os professores pela educação em contextos escolares.

Por outro lado, os movimentos aos quais se deu o nome de pesquisa-ação, estes sim, são o esboço de uma construção teórica que pode se mostrar adequada à educação e é a partir deles que pode ser possível pensar um conceito de professor pesquisador no âmbito do qual sua coerência interna e externa estejam evidentes.

Partindo desses movimentos, ainda como um esboço a ser reforçado e/ou reescrito em determinados aspectos, pode-se delinear um conceito de professor pesquisador como parte de um processo de pesquisa no qual:

- a) Estão implicados professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em função da necessidade de aprendizado dos alunos;
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como parte inerente à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;
- c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá individual e coletivamente em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos, etc.

É no resgate dos movimentos aqui descritos e dos princípios a ele relacionados que se encontra o arcabouço necessário para se caracterizar a pesquisa do professor e a partir dela pensar não só nas teorias, mas também em práticas que favoreçam o trabalho docente.

Referências

André, Marli (2005). Pesquisa, formação e prática docente. In Marli André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55-67). São Paulo: Papirus.

Arce, Alessandra (2001). Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 1(74), 251-283.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2002). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: O Conselho.

- Brasil. Ministério da Educação (1999). *Resolução CEB Nº2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC.
- Campos, Silmara & Pessoa, Valda (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In Corinta Geraldi & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 183-206). São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- Castro, Alda (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*,13 (49), 469-486.
- Charlot, Bernard (2010). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 89-101). São Paulo: Cortez.
- Checkland, Peter; & Holwell, Sue (1998). Action Research: Its Nature and Validity. *Systemic Practice and Action Research*. Springer Netherlands,11(1), 9-21.
- Dickel, Adriana (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In Corinta Geraldi & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 33-71). São Paulo: Mercado das Letras.
- Duarte, Newton (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 1(18), 35-40.
- Duarte, Newton (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24 (83), 601-625.
- Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, John (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, John (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In Corinta Geraldi; & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 137-152). São Paulo: Mercado das Letras.
- Fleuri, Reinaldo (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1(23),16-35.
- Kuhn, Tomas (1962). *The struture of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lisita, Verbena; Rosa, Dalva & Lipovetsky, Noêmia (2005). Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. In Marli André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 107-127). São Paulo: Papirus.
- Lüdke, Menga (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade* 1 (74), 77-96.
- Lüdke, Menga (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.
- Mattos, Carmen Lúcia (2007, Abril). A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas duas últimas décadas Comunicação apresentada no *British Educational Research Association (BERA) - Annual Conference, 2007*, Londres, Inglaterra.

- Miranda, Marília. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In André, Marli Eliza. (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 129-143). São Paulo: Papyrus.
- Nóvoa, Antonio (2001). *Matrizes Curriculares*. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Retirado em Abril 19, 2009 de http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59
- Pereira, Elisabete (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In Corinta Geraldi & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 153-182). São Paulo: Mercado das Letras.
- Pimenta, Selma (2010). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, Darcy (2008). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sacristán, José (2010) Tendências investigativas na formação de professores. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 81-87). São Paulo: Cortez.
- Senna, Luiz (2003). *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel&Virtual.
- Senna, Luiz (2007) O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, 1(23), 45-70.
- Senna, Luiz (2007) O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In Luiz Senna (Org.), *Letramento: Princípios e Processos* (pp. 149-169). Curitiba: IBPEX.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Antonio Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 81-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, Donald (1983) *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Stenhouse., Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

Corpo e afetos – pontes para um existir e pensar relações em educação

Luiz Alberto Silvestre do Nascimento²⁹¹

Resumo

Este artigo tem como escopo pensar, através da Cartografia de um acontecimento durante uma investigação em um sítio escolar, nomeadamente uma questão de resistência na lida com o outro. Assim, pensar o trabalho do educador e as relações educativas tomadas, não como prontas e dadas de antemão, mas interrogadas na imanência do acontecimento. Assim, as relações educativas hão de ser consideradas nas interações causais imanentes, pelas conexões entre as “coisas” pelas forças. Trata-se sobretudo de detectar nas relações movimentos éticos e estéticos que implicam em transformações políticas no trabalho do educador e que passam pelo apreender a situação em sua processualidade. O modo como o educador afeta e deixa-se afetar pelas forças que estão em jogo numa certa relação, permite operar um movimento do estático das formas dadas para um estético da invenção imanente à relação. Habitar *entre* o estático e o estético dos e nos sítios escolares passa por um agir singular a partir de uma ética da pergunta, de uma estética da invenção do problema e de uma política que faz deslocar o mesmo, a repetição, a universalidade e a estandarização das políticas cognitivas esperadas. Conhecer e agir são um e mesmo processo e, essa ação cognitiva, produz também uma dimensão ontológica na identificação do agir e do ser. Assim, corpo e afetos do educador perseveram na sensibilidade do olhar, da escuta e no interrogar o que se passa nas relações educativas em sítios escolares. Olhares, escutas, sensibilização às forças que perpassam tais sítios e que pedem passagem. O que pode e de que afetos é capaz um corpo? O poder de um corpo só podemos sabê-lo nas suas relações, nos seus movimentos, repousos, velocidades e lentidões *com* as relações. Os afetos dizem da potência de agir de um corpo – aumento ou diminuição, estímulo ou refreamento da ação etc. – , como também a interpretação que ele tem das relações que estabelece. A relevância de tratar-se do tema da questão do trabalho docente e relação educativa está na importância em considerar o corpo e os afetos como *afirmação* ética e estética e da *resistência* política em meio as tensões do todo-vivo do mundo que atravessa os sítios escolares e, assim, em produzir modos outros de existir e pensar as relações em educação. Produzir pontes corpo a corpo singulares em sítios escolares, já que as relações com o outro ainda são pensadas como relações de identidade, olhadas e tomadas como banais, tratadas com indiferença, estranhamento, intolerância, por imposição da força e de subjugação do outro diferente. Então, faz-se necessário e urgente produzir pontes entre o educativo e o escolar como modo de olhar, escutar, enfrentar diferentemente essas tensões das/nas relações, mas essa mesma necessidade e urgência instigam e desafiam uma produção política, ética e estética de existir e de pensar diferente.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; afetos, relações educativas; aprendizagem afetiva; diferença.

Quase uma opinião generalizada, um senso comum, é acreditar e ver na educação escolar uma prontidão para soluções de problemas da vida em geral, por exemplo, problemas nomeadamente sociais. Assim, problemas e soluções giram em torno de se ascender e retirar de verdades prontas e acabadas as

²⁹¹ Doutorando em Educação. Universidade Federal de Juiz de fora – Brasil

soluções, no fundo, o que se espera da escola. Contudo, essa crença na escola e na educação passa a secundarizar outra experiência, mais potente delas – constituírem(-se) como inventividade na sua processualidade, *ad hoc*, produzirem outras conexões fora da mera resolução e reconhecimento de problemas. Nomeadamente, tal potência se dá a partir das relações que se produzam no trabalho do educador enquanto interrogações, enquanto consideradas na imanência da processualidade do que se passa, das forças que se colocam em jogo numa certa relação. O modo como o educador afeta e deixa-se afetar pelas forças que se colocam em jogo, possibilita do que se espera da escola no âmbito de uma moral, deslocar-se para uma ética, do estático dos fatos deslocar-se para uma estética do acontecimento e, assim, também para uma política cognitiva em educação, um existir e pensar coletivo e singular, o que faz deslocar o mesmo, a repetição, a universalidade e a standardização das políticas cognitivas que vigem ordinariamente nos sítios escolares.

É fato que prescrições coletivas de modos de existir, por exemplo, do que se deve e como se deve ensinar e pensar na escola, passa a produzir notórias inquietações, problemas e efeitos, não só na escola, mas sobretudo na sociedade – falta de motivação dos alunos, professores e funcionários, aumento do abandono escolar não só restrito aos alunos, desinteresse em ensinar, aprender e trabalhar, adoecimentos generalizados (físicos, psicológicos) em alunos e professores, diminuição dos laços afetivos entre as pessoas, violência, aumento indiscriminado de substâncias inclusive ilícitas (álcool, cigarros, drogas) etc. Como pensar esses “danos colaterais” (BAUMAN, 2013), esses efeitos deletérios existentes e perpetrados nos dias de hoje, também, reforçados por esse tipo de educação e escola?

À medida que vão sendo detectados na escola esses e outros tantos danos colaterais que se reproduzem em maior número e intensidade, passa-se comumente a reconsiderar os cálculos da estrutura que rui, no caso a escola, a pedagogia. O recálculo não passa por pensá-las – escola, pedagogia – e às suas relações de modo distinto, mas fundamentalmente, recalcular a (mesma) estrutura para suportar o que ela carrega ou supostamente tem de suportar. Os rompimentos, desmobilizações, segregações, abandonos etc., são reconsiderados e monitorados para um recálculo estrutural por operadores da manutenção do funcionamento da estrutura. Pensam fundamentalmente em construir *pontes* que (re)liguem o que se separa – *pontes* mais fortes e resistentes para suportar a estrutura e o peso exigidos. Contudo,

uma ponte não quebra e cai quando a carga sobre ela ultrapassa a resistência média de seus vãos; cai muito antes, no momento em que o peso da carga supera a capacidade de uma das pilastras – a mais fraca. A “capacidade média da carga” das pilastras é uma ficção estatística de pouco impacto, se é que tem algum, sobre a viabilidade de utilização da ponte, assim como a “resistência média” dos elos é inútil quando se trata de calcular a força de tração que uma corrente pode suportar. Calcular, avaliar e fiar-se nas médias, de fato, é a receita mais segura para perder tanto a carga quanto a corrente a que ela estava presa. Não importa a resistência que possam ter os outros vãos e os pilares de sustentação – é o mais fraco deles que decide o destino de toda a ponte (BAUMAN, 2013, p. 7-8).

O que se deseja neste trabalho é fazer pensar outras pontes, nomeadamente, pontes que possibilitem operar encontros, fazer pensar mais potentemente por agenciamentos. Assim, fazer pensar corpo e afetos como pontes para um existir, agir e pensar relações em educação. Produzir tais pontes passa, então, por um aprendizado afetivo, um aprendizado como arte do encontro, encontro enquanto processo e obra. Aprender que nos constituímos caso a caso, que as relações podem nos compor e nos decompor nas complexas dinâmicas de forças e efeitos simultâneos que nos atravessam. Aprender que somos causa e

efeito, e que o que somos, devemos aprender – nossas potências, limites, afetos. O corpo/mente tem um papel primordial no processo cognitivo, é o primeiro contato com o mundo, ele é a primeira evidência. A mente é a ideia da relação que o corpo produz nos encontros. As ações da mente são ações do corpo e, assim, a potência de um corpo varia conforme é afetado, a potência e sua variação é o efeito de nossas relações. Os afetos são a maneira como interpretamos os efeitos dos encontros – aumento ou diminuição de nossa potência de existir, de agir e de pensar. Um existir ético depende da natureza do conhecimento que se produz com o que nos acontece – se somos passivos, se agimos, se somos tristes, alegres, se amamos, se odiamos, se temos esperança, medo etc. Constituímo-nos à medida que nos relacionamos e, fundamentalmente, somos mais éticos à medida que compreendemos nossas relações, quando transitamos da passividade para a atividade nelas. Afeto, ética e conhecimento se interdependem.

Um importante aspecto nessa visada ética dos afetos a ser ressaltada é uma suposta tensão que possa existir entre afetos e razão. Razão não é raciocinar *sobre* os afetos, julgá-los, condená-los, olhá-los de fora etc., mas compreendê-los na sua condição de manifestação. Assim, não é a razão que se opõe aos afetos, mas a ação é que se opõe à passividade. Portanto, não é o caso de negarmos ou diminuirmos a importância dos afetos em detrimento da razão, mas fundamentalmente, pensarmos como, por exemplo, os afetos de um educador ou de uma escola são ativos ou passivos ou, em outras palavras, exprimem ou afirmam ações e/ou paixões. Para que entendamos os afetos e as relações afetivas em educação é preciso, pois, que façamos referência a duas definições – a de causa adequada e a de causa inadequada, definições essas tomas de Spinoza na sua obra *Ética*.

Assim, “chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo de causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido só por ela” (ÉTICA III, def. 1).

Quanto à ação e à passividade,

digo que agimos quando em nós ou fora de nós, sucede algo de que somos a causa adequada, [...] quando de nossa natureza se segue, em nós ou fora de nós, algo que pode ser compreendido clara e distintamente por ela só. Digo, ao contrário, que padecemos quando, em nós, sucede algo, ou quando de nossa natureza se segue algo que não somos causa senão parcial (ÉTICA III, def. 2).

E o que nos interessa diretamente pensar na dinâmica escolar – os afetos, por eles

compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Explicação: Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão (ÉTICA III, def. 3).

Podemos resumidamente extrair dessas definições que os afetos podem ser ativos ou passivos, podem exprimir ações ou paixões. Ações e paixões são estados afetivos que afetam os corpos. Viver é relacionar-se, viver é estar em relação. O que supostamente um corpo é corresponde pelo que lhe acontece como relações. Assim, tornar-se racional implica experimentar e compreender determinadas afecções que nos escapam dada a infinidade de atravessamentos que nos passam. Pois a vida, o mundo, não pára de nos afetar e, concomitantemente, não paramos de afetar o mundo. Já que um corpo não pára de nos afetar de infinitas maneiras, oscilamos nossa potência – ora vemo-la aumentar, ora diminuir. Dada a infinidade de

forças que nos atravessam, não só não nos damos conta de muitos afetos do mundo, da vida, como também dos seus efeitos sobre nós. Numa dada relação, num inesperado encontro em meio a uma infinidade de relações e efeitos simultâneos e contraditórios, oscilamos nossa potência – padecemos, agimos, apequenamo-nos, engrandecemos-nos. Uma produção ética adequada, ativa, alegre de um educador ou de uma escola se passa, então, “à medida que a mente compreende as coisas como necessárias, [quando] ela tem um maior poder sobre os seus afetos, ou seja, deles padece menos” (ÉTICA V, prop. 6). Como podemos entender melhor e dar conta do que nos passa, nos toca, nos acontece em sítios educativos? Que é ser corpo/mente ativo, causa adequada, agir nas relações e não ser passivo, triste em educação? Pensaremos os afetos a partir de três deles e que englobam os demais – o desejo, a alegria e a tristeza.

Pensemos essas questões e os afetos partindo de cartografias realizadas num sítio escolar. Essas cartografias desejam captar a processualidade das relações e encontros, habitar a imanência e não somente descrever estado de coisas, meros fatos. Assim, o movimento cartográfico visa distanciar, fazer deslocar trajetos estandardizados e estabelecidos em educação. Ainda, essa cartografia escolar deseja acompanhar o aprendizado dos afetos, a afirmação ou não da potência dos educadores e da escola envolvidos nos encontros, os esforços de se produzir e afirmar singularmente uma atividade de existir e de pensar uma aprendizagem ético-afetiva em educação impulsionada por um desejo na imanência.

Cartografia 1

A vida de uma Escola corresponde a um sistema de forças que variam segundo seus afetos. Ou seja, as forças ora são mais fortes, ora mais fracas. Vez ou outra tu podes ouvir, de parte de uma Escola, um excesso de afecções que faz padecer um corpo e, assim, fazê-lo sucumbir em tristeza. Ouve: *a mente não conhece a si mesma senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo*²⁹². Isso que ouves, diz um corpo. Pode-se mesmo ouvi-lo de um dizer de uma Escola. Sim, *todos somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas no mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino*²⁹³. Tu podes dizer ou mesmo ouvir palavras duras em um sítio qualquer. Numa Escola, ou em outro sítio qualquer, palavras duras, ainda sim, dizem dos afetos do corpo continuamente afetado por corpos exteriores. *E é daí que nasce a maioria das controvérsias, mais especificamente, ou porque os homens não explicam corretamente sua mente ou porque interpretam mal a mente alheia. Com efeito, quando mais se contradizem, eles estão, na verdade, pensando na mesma coisa ou em coisas diversas e, assim, o que julgam ser, no outro, erros e absurdos, realmente não o são*²⁹⁴. Então, por acaso podes ouvir um corpo que não aguenta mais. Tu, com todo respeito, ouves. Apenas ouves e acompanha o desabafo. Então, ouves um corpo assim, triste, padecendo... Mas, não julgues. Pode ser ou ter sido tua dor e tristeza por um dia ou em outros dias, teus tristes afetos *com relações*... Ouves, por exemplo: Um educador não permite a um aluno que entre em sua aula... Só entra se estiver acompanhado pelo responsável – aqui quer dizer os pais ou, ao menos, um deles. Mas, quem é o responsável por um aluno num sítio escolar, numa sala de aula? Podes ouvir desse educador que tal aluno não volta mais a frequentar tuas aulas. Tu justificas pelo que tal aluno te disse há pouco –

²⁹² ÉTICA II, prop. 23.

²⁹³ ÉTICA, prop. 59, escol.

²⁹⁴ ÉTICA II, prop. 47, escol.

“Problema seu!” – “Está bem” – podes replicar. Tu viras-lhe as costas, não lhe dás conversa e nem rendes mais assunto. Tu justificas: se deixares tal aluno ali contigo em tua aula ele vai estragar tudo aquilo o que propusestes. Por quê? Dizes que a partir do momento em que tu não defendes tua extensão, tomas uma postura em teu sítio – que compreendo seres o responsável –, os demais alunos veem essa suposta impotência tua em teu e por teu espaço e, assim, acreditam que começam a dizer ou mesmo pensar: – “tu não estás com nada, fazemos o que quisermos e não dará em nada!” Tu acreditas que tens que mostrar que aqui neste sítio há limites. Tu afirmas que todos nós temos limites, e que fazes isso não por tu seres sacana. Tu és o professor deste que sentes te desrespeitar, assim como os demais... Mas, ouve lá: *à medida que os homens são afligidos por afetos que são paixões podem ser reciprocamente contrários*²⁹⁵. Tu queres o bem de todos, inclusive deste que te afronta, mas se o deixares solto no mundo vai ser o rei, e que lá fora, fora deste sítio, os outros não têm pena de ninguém. Fora deste sítio, acreditas, não tem esse negócio de chamar a atenção, o “pau quebra” mesmo... Preocupa-te com teus alunos rebeldes e com este que te traz dificuldades maiores, tens preocupações maiores ainda do modo como ele se comporta aqui neste sítio. Dizes que tal aluno pode fazer de tudo – lutar uma arte marcial, por exemplo – que ele vai, ainda assim, apanhar muito na vida, vai sofrer muito. Mas, vê e entende que esse aluno quis ainda mais uma vez assistir a tua aula, mas tu impediste. Não, não, ele vai ficar rodando por aqui e alhures... Insistes que ele só volta a assistir tua aula quando vier com seus responsáveis, quando puderes conversar com eles. Ele é “de menor”, ele é criança ainda... Porque até 12 anos ele é criança ainda, não responde por nada ainda. E se tu lhe perguntares alguma coisa de um modo singular, será que responde? Dizes que até 12 anos ele não responde. “De menor” ele ainda responde alguma coisinha, ele vai internado para a antiga FEBEM, para o “Cerespinho”, alguma coisa assim. Agora, criança não, não pode. Criança é criança. Aí, de 12 a 18 anos é menor, menor infrator se cometer algum ato infracional. Mas, este aqui, por enquanto não, ele é aluno. Tua preocupação é que ele não chegue aos limites extremos que a lei reserva para os que não se comportam socialmente. Tu aqui pões uma questão séria em causa: o Estatuto da Criança e do Adolescente e, agora mais, a Lei da Palmada. Um conjunto de leis que resguardam as crianças e adolescentes, mas que talvez não pense nas consequências que essas leis gerem e tenham ao longo do tempo. Proteção dos delinqüentes e delação compulsória dos pais pelas crianças, por exemplo. Não sei, mas fazes pensar tais desdobramentos na escola... Mas, pedes a Deus que estejas errado em teu juízo. Mas, ainda sim, imaginas que um aluno como esse possa voar para cima de um professor como tu... Que não digam depois que tu não avisaste. Miras este aluno ao longe e o vês com uma pilha de livros sendo transferidos de um sítio ao outro. Para ti isso é uma festa para ele, uma ocupação, faz com que se ache a pessoa mais importante do mundo. Para ti isso não diz nada. Para ti ele tem de estar excluído e depois voltar ao grupo de outra forma. Tu me fazes pensar qual forma seria essa?!... Mas ainda não tens a forma e, convenhamos, não sei se haja tal forma *a priori*. Então, tu continuas a dar tua aula. Não brincas em serviço. Tu não vens aqui para brincar... Tu, estás a tossir, posso observar... Tu comentas: “eu não posso deixar a janela aberta, senão eu gripo à toa”. Entendo, professor: tu dás aulas... E isso é tão sério para ti que sei que podes estar num sítio escolar em que dás aulas numa hora que nem é a tua. Como dizes aqui, nesta aula, nem aula tua não é. Estás aqui de janela. Quiçá então aproveite tua janela e aproveite também seriamente tua vista dela, tão perto, tão longe...

²⁹⁵ ÉTICA IV, prop. 34.

A análise de uma experiência afetiva não passa ao largo de se pensar como ou qual é o esforço de um corpo em perseverar no seu ser ou na existência. Pois, “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (ÉTICA III, prop. 6). Cada singularidade tem um princípio ativo que se afirma sua potência na existência, um grau de intensidade em ato que busca perseverar no seu ser. O desejo é esse esforço permanente que se torna afeto, ou melhor dizendo, o perseverar na existência sob o ponto de visto do afeto. Na cartografia acima, percebe-se nas relações do educador, que ele encontra-se bloqueado em sua potência de agir. Ou seja, ele é afetado por afecções que lhe instalam uma paixão triste, ele é servo, passivo, padecente, diminuído na sua potência de agir dadas as relações que estabeleceu. Pode-se dizer que se encontra numa flutuação de alma, ou seja, numa ambivalência de paixões, sujeito a afetos confusos e contrários. Ele vive o fortuito, o acaso de encontros mas sem compreendê-los. Os encontros que teve não lhe foram favoráveis, foram-lhe ruins, ou seja, frustraram-lhe o desejo. Dizemos que em tal educador trata-se de paixões tristes, ou seja, de paixões que não se explicam por quem as sofreu, mas pelo que causou as paixões. São infinitos os atravessamentos no corpo do educador, todos eles sem compreensão das causas e efeitos das afecções por parte dele.

Se há aprendizado e aprendizagem escola(r), essas se dizem essencialmente da/pela interpretação da pluralidade dos signos que são emitidos pelos n corpos – pessoas, objetos, múltiplas matérias etc. “Um signo, segundo Spinoza, pode ter vários sentidos. Mas é sempre um *efeito*. Um efeito é, primeiramente, o vestígio de um corpo sobre um outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo é uma *affectio*” (DELEUZE, 2006a, p.156). O educador, a escola como corpos, são misturas confusas, e nesse *modo* “tem-se sempre os órgãos e as funções que correspondem aos afectos de que se é capaz” (DELEUZE, 2004, p.79). Um educador ou escola que fundamentalmente seja sensível aos signos, ou seja, quando esses tomam a forma de um afeto, signos de um estado de coisas, esse educador ou escola passa a ter uma idéia das afecções, idéia dos efeitos-vestígios do corpo-a-corpo. Contudo, um conhecimento casual, fortuito, ocasional, local, temporal, parcial etc. Nisso, pode-se dizer que nesse conhecimento corpo-a-corpo, havendo conveniência ou desconveniência, ou seja, bom ou mau encontro é, ainda assim, um conhecimento sem que saibam nesses encontros da causa deles. As conveniências e desconveniências serão efeitos sem causa, meras sombras sempre da e na borda dos corpos com que se relacionam. Efeitos remeterão sempre a efeitos e signos remeterão sempre aos signos.

O que se pode pensar ou que faz pensar de um educador, de uma escola que vive somente no âmbito de relações e de encontros fortuitos, ocasionais? Que conhecimento acontece quando esse é o (a)caso? Possivelmente será um educador ou escola que vive(rá) do acaso dos encontros, choques corpo-a-corpo de suas infinitas extensões – espaços, tempos, currículos, horários, leis e regimentos, das avaliações impetradas, da pedagogia da pergunta, da essência, do ser, do educar “para” e “sobre”, do “é”, enfim, que conhece pelos efeitos e dos efeitos. Ou seja, um conhecimento não pelas causas, mas um conhecimento passivo, inadequado. Sofrer efeitos tão-somente acarreta(rá) o risco de fazer desse possível conhecimento pela sensibilidade aos signos uma crença, passar a confundir os objetos com os signos e, assim, passar a estabelecer um conhecimento pautado no objetivismo e, ao fim, passar a estabelecer os encontros e o conhecimento ao modo re-cognitivista.

Cada signo tem duas metades: designa um objeto e significa alguma coisa diferente. O lado objetivo é o lado do prazer, do gozo imediato e da prática: enveredando por este caminho, já sacrificamos o lado da “verdade”. Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o

objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições, e assim que experimentamos o prazer de uma impressão, como o esplendor de um signo, só sabemos dizer “ora, ora, ora”, o que vem a dar no mesmo que “bravo! bravo! bravo!”, impressões que manifestam nossa homenagem ao objeto (DELEUZE, 2006, p.26).

Assim, tal sensibilidade aos signos pode passar a uma percepção que apreende, capta o objeto sensível segundo uma conveniência ou desconveniência, do bom ou mau encontro, como imaginações das significações objetivas, segundo um tipo de memória, hábito, para lembrar e lidar com as coisas também objetivas e objetivadas. A memória nesse caso operaria uma função “impotentizadora”, ou seja, “quando a mente imagina aquelas coisas que diminuem ou refreiam a potência de agir do corpo, ela se esforça, tanto quanto pode, por recordar de coisas que excluam a existência das primeiras” (ÉTICA III, prop. 13) das coisas que ameaçam o seu corpo. O que poderia corresponder aos afetos, aos sentimentos de uma vida (de um educador ou escola), quando se tem um encontro com um corpo que não compreende as suas relações e, assim, esse não pudesse aumentar a sua potência de agir e existir? No lugar da alegria ou maior potência e entendimento, agora, imperariam o fracasso e a decepção por não se achar o sentido nos objetos e a verdade nas e pelas interpretações dos dados extraídos dos objetos e das formas. Contudo, no âmbito ético-afetivo,

a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos (DELEUZE, 2006, p.32).

Contudo, um educador, uma escola que passe a tomar os objetos pelos signos, passa a submeter-se ao plano das formas e das representações, passa a submeter o conhecimento ao que é objetivo, subjetivo e representativo e, ainda, à lei da falta. É aí que pode passar a viver da(s) tristeza(s) objetiva(s), viver de sombras, do que lhes falta para que se torne um educador ou escola alegre a partir de um preenchimento objetivo que aplaque a privação ou a falta. Corpos assim

são os que podem assentar seu Poder na tristeza e na aflição, na diminuição da potência dos outros, no assombreamento do mundo: fingem que a tristeza é uma promessa de alegria e já uma alegria por si mesma. Instauram o culto da tristeza, da servidão ou da impotência, da morte. Não para de emitir e impor signos de tristeza, que apresentam como ideais e alegria às almas que eles mesmos tornam enfermos (DELEUZE, 2006a, p.163).

O educador, a escola pode, assim, produzir uma pedagogia da decepção, ou seja, ficar circulando e variando seus valores pedagógicos segundo *efeitos* dos (a)casos, ter um *sentimento* ou variação de potência de agir segundo as decepções objetivas, quando os objetos se intervêm como medianeiros e passam a confundir os signos, impossibilitando experimentá-los livremente. A questão é a de como tornar-se sensível aos signos sem que caia na decepção em relação ao objeto e sem que compense e/ou remedie essa decepção subjetivamente pois,

o sentido do signo é sem dúvida mais profundo que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas. Passamos de um ao outro, saltamos de um para o outro, preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito (DELEUZE, 2006, p.34).

Como o educador, a escola pode abandonar o sentimento de tristeza, como deixar de ser um corpo doído e triste pela imaginação do signo, como não ser reduzido em sua potência por se explicar tão-somente por coisas ou causas exteriores? Enfim, como pode passar da mera e pura mistura nos encontros?

Cartografia 2

Sentes que há as agruras da vida. Imagina-as sem ainda saber, por exemplo, da relação de um suposto acontecimento de uma vida com o Tudo da Vida. Podes ouvir sempre algo mais. A princípio, quem ouve imagina coisas. É paixão sem causa. A princípio. Mas, se um corpo, por exemplo, um Corpo-Escola deixa-se afetar com um corpo de mãe – ainda um exemplo – por esse ouvido, pode-se compreender que há bens para males supostamente imaginados... Esse ouvido aqui foi ouvido de quem viu. Ouve: O *Homem Forte De Deus* vai para fora da sala para assistir, ou melhor, ouvir a *Palavra Boa* com o professor que fez uma canção. Fazem a *Hora da Palavra Boa*. A palavra escolhida pelos pequeninhos é **Amor**. Ouviste? *Amor!* Foi lindo. Aí acontece: os alunos sobem para as salas. Quinze minutos depois, a mãe da *Mensageira*... A história da mãe da *Mensageira* é uma história muito complicada, porque a *Mensageira* tem seis anos, mas é uma menina assim..., de corpo que dói, de agressão doída na carne de uma série de coisas, relações muito complicadas... Só que a *Mensageira* estava empolgadíssima, empolgadíssima com a música e tal, mas hoje ela não veio à aula. E aí as professoras falaram assim: “*Quem quiser que a mãe venha assistir, fala à mãe para demorar um pouquinho para verem vocês catarem na Hora da Palavra Boa*”. Algumas mães vieram, outras não. Essa, não veio. Quinze minutos depois ela chega, em prantos, a mãe que todo mundo fala que é isso, é aquilo, que é deixada, largada – aqui prefiro não mencionar coisas mais graves, mas que tu ouviste e guarda-as com respeito e sem julgamento. Sabe, tem muita gente que todo mundo fala, mas elas não sabem que elas também falam. Tem gente que olha o corpo do outro é para começar bater mesmo com os olhos, depois de dentro, e muitas vezes falam desse dentro pra fora sem dó, sem notarem que quando batem, quem sente dor e apanha é a vida que se vive junto. Peço desculpas, não são palavras boas. Não ajudo aqui ninguém com essas palavras, nem os que batem ao longe ou em qualquer outra distância. Ninguém ajuda o outro desmerecendo, ninguém, nem mesmo por palavras... Mas essa mãe veio, veio chorando muito. Mas, o que duas professoras fizeram, podes adivinhar? As duas maravilhosas, a *Varição De Nobre* e a professora de música? Resolveram fazer um sarau especial para aquela mãe. A mãe sai da sala de aula, dá um braço em *Valorosa Griote* e diz assim: “*Muito obrigada, e muito obrigada a essa escola*”, e começa a contar toda a história: “*Eu fiquei trabalhando até de madrugada [...] e de manhã eu não consegui acordar. [...] Ela veio para a escola, quando eu vi, passou a hora da Palavra Boa e essas professoras fizeram uma hora só para mim*”. A mãe estava, sabe?... Parecia que estava nas nuvens de ter tido a honra. E aí ela fala: “*Você viu como ela cantou lindo? Era a mais linda de todas*”. Eu fico impressionado como é que sem querer uma coisa dessas repercute. São mistérios da vida, compreendes? Eu também não. Mas, tudo concorre para a grande melodia da vida. Talvez o que se ouça seja essa concorrência de tudo – coisas, cheiros, até os de cachaça, cerveja, cheiros dos vários homens numa noite só que uma mulher precisou ter por necessidade de sobreviver, sentimentos confusos, risos, choros... –

uma grande melodia acontece com tudo isso, misteriosamente, cuja composição exata, seus acordes, escalas... Não conhecemos a melodia do dia, quiçá a nota do momento, mas vozes de vidas como a dessa mãe completam e fazem essa grande melodia da Vida. Essa mãe, por exemplo, pode ser estranha e dissonante aos olhos e ouvidos de muitos, mas esse corpo estranho, no seu atraso, na sua dor, completa e dá andamento a essa grande e misteriosa melodia. O pranto dessa mãe por não ter podido estar presente, por exemplo, talvez diga a tristeza de seu corpo inscrito pelos encontros de uma noite, encontros nada serenos, e com isso quase perder uma manhã diferente encontrada em palavras que falam de verdadeiro *Amor*. Um corpo ver-se a cair novamente na Vida, em prantos, por ouvir cantado o *Amor* para si, especialmente... Ouves por teus olhos a melodia que canta a palavra *Amor*? *Esta é a vida vista pela vida*²⁹⁶.

Nessa segunda cartografia pode-se perceber uma positividade maior da potência de agir de educadores, da escola. Pode-se perceber a ação diante do que se estabeleceu como encontro, uma abertura de outra possibilidade de experiência afetiva. Num encontro, educadores sensíveis ao que se passa, compreendem o que há de comum entre seus corpos e outro corpo envolvido em relação. Nesse caso, os corpos produziram, puderam experimentar por meio de ideias adequadas, um determinado encontro e, dali, extrair um afeto ativo, um afeto de alegria ativa. Uma alegria dessa ordem, ativa, produz-se em um encontro baseado no que se constituiu como uma potência maior, mais afirmativa de existir e de pensar. Pode-se dizer que a razão selecionou e organizou aquilo que no encontro estava em jogo em nível de forças e pôde constituir maior efeito, afirmação, por meio dos afetos, maior potência de agir, existir e pensar.

O educador, a escola se determina existencialmente como corpo com outros corpos. Desejar, agir afirmando a vida em sua potência talvez seja o esforço que tenha que fazer para perseverar na sua existência, perseverar no seu ser como escola. Para tal, deve despertar para o que lhe ocorre quando nos encontros, não permanecer passiva frente ao que lhe ocorre, mas penetrar profundamente com um *esforço* para conhecer as suas relações.

Apreender e conhecer nas relações, nas composições, conhecer adequadamente as conveniências e as desconveniências ao próprio corpo. Sair das idéias inadequadas causa(dor)ras de afetos passivos, tristezas, conhecer por conceitos, constituir o entendimento do conceito. A escola é, então, levada a entender as conveniências e as desconveniências nos e em seus modos existentes, passa a uma compreensão pelos conceitos de objetos e, se a tem, passa a compreender e a deduzir propriedades de si e dos objetos. Esse conhecimento pelos conceitos possibilita compreender suas relações pela causa, permite compreender-se relacionando as propriedades convenientes ou inconvenientes para si, para seu corpo, a partir do interior de si mesma, das coisas ou dos objetos, passa a fazê-lo ativamente, e não mais pelos efeitos sem causa exteriores e passivos.

Ao conhecer as propriedades comuns ao seu corpo e ao compreender as relações por suas causas, assume a posse da potência de agir, sai da paixão para a ação, dos *efeitos* sombrios das inadequações para as causas claras, distintas, luminosas, à luz das coisas, à adequação. Esse gênero de conhecimento possibilita apreender suas relações corpo-a-corpo não mais entregues ao fortuito, ao acaso, à sombra do compreensível, mas a partir daquilo que compreende das/nas conveniências e/ou desconveniências entre as coisas, ou seja, deduzir propriedades, o que é próprio (apropriado) a seu corpo e aos corpos exteriores. Assim,

²⁹⁶ LISPECTOR, 1998, p. 14.

no encontro ao acaso entre corpos podemos selecionar a idéia de certos corpos que convêm com o nosso e que nos dão alegria, isto é, aumentam nossa potência. E só quando nossa potência aumentou suficientemente, a um ponto sem dúvida variável para cada um, entramos na posse dessa potência e nos tornamos capazes de formar um conceito, começando pelo menos universal (conveniência de nosso corpo com algum outro), mesmo se na sequência devemos atingir conceitos cada vez mais amplos segundo a ordem de composição das relações (DELEUZE, 2006a, p. 162).

Assim, separar(-se) pouco a pouco (d) o que não se incorpora à sua paixão. A paixão é a passividade, o sofrimento dos efeitos sem saber-se das causas. Meras paixões produzem idéias inadequadas tristezas, padecimentos, passividade etc., mas é a paixão o trampolim para conhecer as causas, para ter ideias adequadas, assumir a potência de agir. Por mais paradoxal que seja, para que uma escola devesse ser racional e ativa, a questão não está na sua vitória sobre as paixões, mas efetivamente na vitória de suas paixões. E nessa relação *apaixonada* talvez se possa pensar num momento privilegiado de e para a invenção. Uma escola num grau de relação como esse apresenta sempre uma positividade absoluta, ou seja, não há falta, e se se é tão perfeito quanto se pode ser pela potência e força que se tem, então, na medida em que visa a determinadas ações numa relação, essas podem ser compostas por estratégias inventivas pautadas pelo desejo, força e potência da positividade do que está em relação.

Assim, uma aprendizagem que parte de alegrias passivas do corpo-a-corpo, aprendizagem iniciada nas sombras corpóreas, experiências na pura mistura. Sim, perseverar, selecionar e organizar bons encontros, enfim, encontros que convenham com uma razão mais afetiva num impulso que faça deslocar da tão-somente variação passiva contínua, dos efeitos sem causa sabida. Daí, de alegrias passivas adquirir pouco a pouco a potência de agir, ou seja, uma razão-conceito de corpos que se assemelhem compositivamente numa relação conveniente próxima e direta àquilo que também lhe convenha além de um modo de vida mais geral, além de seus pontos de vista. Para a escola, tais noções passam a estabelecer alegrias ativas substitutas às paixões dos efeitos, da imaginação nas sombras. A escola, de posse desses sentimentos ativos, então, pode formar seus conceitos e converter os seus sentimentos (afetos) em ações.

Tratou-se aqui, nas linhas desse pequeno texto, de pensar uma expressão-produção afirmativa ontológica de vida, de educação e de escola, uma prática inventiva de conhecimento que se dê nas relações, uma produção-expressão de si e do mundo imanente ao que é expresso – Vida – e do que é produção *de vida*. Expressão-produção tomada como múltipla, imanente, eterna e absolutamente infinita. Mais do que de se dizer (da) *expressão da vida*, é poder-se falar que a *vida é expressiva*, tudo é vida. É a vida que faz com que tudo subsista (exista), sempre, em todos os lugares, nas/como relações. Assim, uma escola que compreenda essa expressão-produção é uma escola *Ética*. E de um educador, de uma escola,

interrogamo-nos se a Ética deveria ser lida em termos de pensamento ou em termos de potência (por exemplo, os atributos são potências ou conceitos?) [a educação de uma escola é uma potência de vida, uma vida qualificada ou um mero conceito?]. Na verdade, há apenas um termo, a Vida, que compreende o pensamento, se bem que, inversamente, ela só é compreendida pelo pensamento. Não quer isso dizer que a vida esteja no pensamento. Mas só o pensador tem uma vida poderosa e sem culpabilidade nem ódio, somente a vida explica o pensador [ou uma Escola] (DELEUZE, 2002, p. 19-20).

Uma escola que compreenda seu trabalho educativo na sensibilidade de afetar e deixar-se afetar pelas/nas relações, produz(-se) segundo uma ontologia do agir e do ser. Ao passar a interrogar(-se) nos encontros,

produz uma ética pela pergunta, pelo modo de olhar, enfrenta as tensões das/nas relações numa estética pela invenção singular do problema e produz uma política, ao fazer deslocar as políticas (re)cognitivas esperadas. Trata-se, sobretudo, de modos de ser e de agir que se afirmam coletivamente, que se estabelecem caso a caso nos encontros. Assim, uma ética expressiva-produtiva de vida em educação compreendida num conhecer-viver que distingue uma vida ela mesma qualificada. Sim, uma escola poderosa, afirmativa de vida, expressão e ponte de *uma* educação que produz potentes afetos de agir e existir, um conhecimento alegre de si e do mundo, afirmando *uma* expressão-produção ética pelos/com/nos encontros, enfim, que Vida é expressiva, imanentemente substantiva e afetiva.

Bibliografia

- Bauman, Zygmunt (2013). Danos colaterais: Desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar.
- Deleuze, Gilles (2006). Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, Gilles (2006a). Crítica e clínica. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, Gilles (2002). Espinosa: Filosofia prática. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, Gilles (1996). Conversações. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, Gilles; Parnet, Claire (2004). Diálogos. Relógio D'Água.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1993). O que é a filosofia?. São Paulo: Ed. 34.
- Lispector, Clarisse (1998). Água viva. Rio de Janeiro: Rocco.
- Spinoza, Benedictus de (2008). Ética. Belo Horizonte: Autêntica.

Luciana de Lacerda Dias Braga²⁹⁸

Resumo

O espaço escolar é o ambiente onde se ensina, se aprende e, também, um instrumento que pode ser modificado de acordo com a concepção de educação, representação sobre docência e intenção de formação do sujeito que se tem. O espaço não está baseado em valores e conceitos absolutos, mas sim em valores e conceitos que podem se modificar de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Dessa forma, faz parte do processo formativo e nunca é neutro, pois o duplo caráter do espaço – físico e simbólico ajuda a traçar a forma de vivência e percepção do que é escola/educação e esboça a construção de um sentido para a docência, a forma de lidar com o ser professor.

Geralmente, pesquisas sobre o trabalho docente levam em conta a cultura, a identidade, as práticas cotidianas, as relações de poder, o multiculturalismo, mal-estar docente e outros enfoques, mas não refletem sobre o espaço e como ele interfere nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, este trabalho procura compreender a influência do espaço no trabalho docente e a relação educativa em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abordar o tema da relação educativa é pressupor uma concepção de educação que privilegia o diálogo, o que implica uma postura do professor de ocupação e construção do espaço que permita maior interação e troca de experiências. Estudar sobre a EJA é conhecer um mundo habitado por pessoas que, por diferentes razões, foram excluídas da escola e privadas do seu direito à educação, um mundo que é sempre relegado a segundo plano, pois os cursos de formação de professores não formam educadores aptos para trabalhar com alunos adultos; as leis e políticas públicas no Brasil privilegiam o ensino regular e a EJA é trabalhada como uma adaptação do ensino regular em cursos de menor duração. Nesse sentido, podemos perceber que a escola/sistema escolar não foi planejada para esses alunos, por isso o espaço destinado para EJA são adaptações dos construídos para as crianças, quase sempre inadequados para alunos adultos.

Os alunos da EJA possuem perfis bastante diferenciados (idades diversas, culturas, origens e etnias diferentes, possuem saberes já constituídos em várias instâncias da vida), mas com a vivência da situação de exclusão em comum. Dessa forma, o trabalho do educador é pautado pela relação professor-aluno, pela construção conjunta do conhecimento, que pode ser facilitada ou dificultada pelos espaços construídos no cotidiano escolar. Nesse sentido, esta investigação parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, visando compreender como o aluno e o professor da EJA produzem e compreendem os diferentes espaços que vivenciam na escola e como esses espaços influenciam o trabalho docente e a relação educativa.

O campo desta investigação foi uma escola particular católica de um município de Minas Gerais, Brasil. As entrevistas e observações forneceram dados como: a disciplina expressa pelo espaço escolar é vista como algo essencial para o trabalho docente; para o aluno da EJA, o espaço escolar é um lugar onde ele pode

²⁹⁷ Este artigo foi construído a partir da releitura de dados colhidos para minha dissertação de mestrado “Percepções e Vivências do Espaço na EJA: ‘Em zigue-zague, chegar ao final do corredor’ defendida em 2010 na UCP.

²⁹⁸ Doutoranda em Educação pela PUC-Rio, Membro do GEPPE, Arquiteta e Urbanista pela UFJF. Email: lulacerda.dias@gmail.com

recuperar sentidos de sua trajetória educacional e que a organização do espaço das salas de aula não favorece o exercício do diálogo.

Como referencial teórico foram utilizados autores como Agustín Escolano; Antonio Frago, Antonio Nóvoa, Marília Carvalho, Michel Foucault, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Thelmo Caria.

Palavras chave: Espaço, EJA, Diálogo.

Texto

Tanto salas de aula quanto corredores, cantinas, estacionamentos, escadas, áreas de convivência e salas de professor expressam algo sobre a qualidade do projeto institucional. Basta que superemos nosso analfabetismo na leitura desses espaços, preenchendo seus vazios com indagações que permitam entrever o que sua arquitetura expõe e o que encobre (SORDI; MERLIN, 2007).

O espaço escolar é o ambiente onde se ensina, se aprende e, também, um instrumento que pode ser modificado de acordo com a concepção de educação, representação sobre docência e intenção de formação do sujeito que se tem. O espaço não está baseado em valores e conceitos absolutos, mas sim em valores e conceitos que podem se modificar de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Dessa forma, faz parte do processo formativo e nunca é neutro, pois o duplo caráter do espaço – físico e simbólico ajuda a traçar a forma de vivência e percepção do que é escola/educação e esboça a construção de um sentido para a docência, a forma de lidar com o ser professor.

Geralmente, pesquisas sobre o trabalho docente levam em conta a cultura, a identidade, as práticas cotidianas, as relações de poder, o multiculturalismo, o mal-estar docente e outros enfoques, mas não refletem sobre o espaço e como ele interfere nas práticas pedagógicas (BRAGA, 2011). Nessa perspectiva, este trabalho procura compreender a influência do espaço no trabalho docente e a relação educativa em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abordar o tema da relação educativa é pressupor uma concepção de educação que privilegia o diálogo, o que implica uma postura do professor de ocupação e construção do espaço que permita maior interação e troca de experiências. Estudar sobre a EJA é conhecer um mundo habitado por pessoas que, por diferentes razões, foram excluídas da escola e privadas do seu direito à educação, um mundo que é sempre relegado a segundo plano, pois os cursos de formação de professores não formam educadores aptos para trabalhar com alunos adultos, além disso, as leis e políticas públicas no Brasil privilegiam o ensino regular. Desta forma, a EJA é trabalhada como uma adaptação deste ensino regular em cursos de menor duração. Nesse sentido, podemos perceber que a escola/sistema escolar não foi planejada para esses alunos, por isso o espaço destinado para EJA são adaptações dos construídos para as crianças, quase sempre inadequados para alunos adultos.

Esta investigação parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, visando compreender como o aluno e o professor da EJA produzem e compreendem os diferentes espaços que vivenciam na escola e como esses espaços influenciam o trabalho docente e a relação educativa. Como instrumentos de coleta de dados

foram utilizados mapas narrativos²⁹⁹ dos alunos, observação participante e entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos, diretor e funcionários.

O campo desta investigação foi uma escola particular católica de um município de Minas Gerais, Brasil; uma escola particular, católica com grande prestígio³⁰⁰ na cidade onde está estabelecida. Esse prestígio é estendido ao curso de EJA, sendo o principal motivo que todos os alunos entrevistados apontaram para justificar a escolha por esse curso de EJA.

O curso da EJA é considerado bem sucedido pelos professores e diretores porque a taxa de aprovação é de aproximadamente 75%. O curso é gratuito e funciona no período noturno.

A escola possui um forte caráter disciplinador. Os alunos são obrigados a usar a camisa de uniforme; não podem entrar em sala depois que a aula começa e nem ficar nos corredores; só podem sair do colégio com autorização emitida pelo coordenador ou pelo secretário da coordenação. No começo do semestre letivo recebem uma cartilha com as instruções disciplinares. Os alunos valorizam essa disciplina e apontam-na como ponto positivo para uma melhor aprendizagem e rendimento escolar. *Onde tem progresso tem que ter disciplina. Acho que tem que ser assim mesmo senão vira bagunça. A gente tá estudando tem que ter disciplina*” (Fernanda – aluna, 59 anos)³⁰¹.

O espaço físico da Escola investigada auxilia a rígida disciplina. As portas das salas de aula têm uma parte em vidro para que os coordenadores vejam o que acontece em aula. As salas do coordenador e do padre coordenador ficam no meio do corredor, o que permite controle parcial dos alunos e da movimentação no local. Além disso, existem dois seguranças (vigias): um na porta de saída dos corredores e um na guarita de entrada da escola.

Quanto à utilização do espaço, o colégio não restringe que os alunos frequentem nenhum ambiente, mas a maioria dos alunos só utiliza as salas de aula, o pátio e os banheiros em consequência da falta de tempo desses alunos que chegam à escola perto do horário de início das aulas.

Educação de Jovens e Adultos: algumas observações

A importância da EJA vai além dos aspectos educacionais, pois os alunos dessa modalidade de educação carregam o estigma do insucesso e possuem uma perspectiva de recomeço. Os alunos da EJA possuem perfis bastante diferenciados (idades diversas, culturas, origens e etnias diferentes, possuem saberes já constituídos em várias instâncias da vida)³⁰², mas com a vivência da situação de exclusão em comum (DE VARGAS, 1984). Dessa forma, o trabalho do educador é pautado pela relação professor-aluno, pela construção conjunta do conhecimento, que pode ser facilitada ou dificultada pelos espaços construídos no cotidiano escolar.

²⁹⁹ Esse método consiste em uma combinação entre um desenho e uma entrevista biográfica. A produção do mapa narrativo ocorre em duas etapas: a primeira, o desenho narrativo espontâneo com explicações orais e a segunda, o esclarecimento narrativo através de uma entrevista sobre o desenho.

³⁰⁰ O colégio é considerado de prestígio, pois o índice de aprovação no vestibular é alto e, também, está sempre nas primeiras colocações do ENEM: foi a 1º escola do município, 9º em Minas Gerais e a 36º no Brasil no ENEM que é uma avaliação governamental do ensino médio no Brasil (não divulgo o ano do ENEM para proteger o anonimato da escola).

³⁰¹ Nome fictício. Todos os nomes foram modificados para preservar o anonimato dos entrevistados. Todas as falas dos sujeitos da pesquisa aparecerão em itálico.

³⁰² A heterogeneidade da sala de aula das turmas de EJA deve ser vista de forma muito positiva, pois o aluno de EJA traz uma bagagem de vida muito grande e ao expor suas experiências profissionais ou de vida esse aluno pode dar subsídios para que outros alunos entendam o que está sendo estudado, pode ajudar a contextualizar a teoria.

A falta de acesso a uma educação de qualidade e o sentimento de não pertencer à cultura escolar são marcas permanentes na vida desse aluno que “traz consigo significados simbólicos de perda de identidade, de não-pertinência ou desfiliação, de negação de acesso” (CAMPOS, 2003). Isso acarreta em uma produção negativa do significado de escola, que é traduzida pelo sentido que esse aluno confere ao espaço escolar.

A EJA apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. Pode-se dizer que a história da EJA foi construída nas e pelas contradições sociais existentes no Brasil, pois a principal característica da iniciativa pública para essa modalidade de ensino é o assistencialismo compensatório, em outras palavras, somente uma forma de auxílio para suavizar a falta de uma educação de qualidade que responderia às necessidades educacionais de jovens e adultos. “Ainda predomina a visão compensatória, se improvisam espaços e educadores em um modelo escolar pouco flexível e relevante” (RIVERO, 2009, pp.38).

Além disso, a história da EJA “se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares” (ARROYO, 2008, pp.221), pois é marcada pela política do campanhismo e projetos esporádicos e localizados que, na sua grande maioria, utilizam espaços inapropriados para adultos, além de trabalhar com voluntários ou contratar profissionais despreparados.

Espaço Escolar, Trabalho Docente e Relação Educativa

Para Foucault, estudar o espaço e sua apropriação é ao mesmo tempo um estudo dos poderes (FOUCAULT, 2008). E “... o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2009b, pp.161). Nesse contexto, o poder, ao mesmo tempo em que coexiste no espaço escolar, o produz, portanto vemos os espaços presentes através dos saberes construídos pelas relações de poder. Dessa forma, podemos entender que o espaço é uma construção e, por ser uma representação, é percebido por meio de representações.

O espaço não está baseado em valores e conceitos absolutos, mas sim em valores e conceitos que podem se modificar de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Dessa forma, “o movimento do espaço, isto é, sua evolução [transformação], é ao mesmo tempo um efeito e uma condição do movimento de uma sociedade global” (SANTOS, 2008, pp.31). Há diversos espaços de acordo com a diversidade cultural e social. Nesse sentido, o espaço é produzido pelo homem, mas, “de fato, o espaço não é uma simples tela de fundo inerte e neutro” (SANTOS, 2008, pp.31). Ele articula a ordem social e tem função educativa, pois exerce um impacto direto sobre os sentidos e os sentimentos (TUAN, 1983). O espaço é interação. “É algo físico, material, mas também uma construção cultural” (FRAGO, 2001, pp.77). Está relacionado com a forma de utilização, ao tipo de atividade, à sua função, às circunstâncias, às pessoas e às relações estabelecidas. Nessa perspectiva, o espaço é uma construção referenciada em elementos culturais, sociais e históricos. Não é só constituído de e pelos seres humanos; as obras, relações, memórias, identidades e ações são, também, componentes importantes. Nesse sentido, “o espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmo, recursos educativos e constam como tais do projeto de formação do professor(a)” (ZABALZA, 1998, pp.237) e, também, são instrumentos para melhorar a interação professor-

aluno, para produzir a quebra da rotina das aulas e facilitar o diálogo professor-aluno, aluno-aluno, professor-grupo.

A percepção do espaço depende de certa forma da memória e da imaginação, pois a percepção está carregada de lembranças da memória, e as lembranças são fruto da percepção e da imaginação. Por exemplo, “um modelo específico de janela pode ter conotações diferentes de pessoa para pessoa, de acordo com o contexto cultural e, também, conforme as associações que elas estabelecem com suas próprias experiências passadas” (RIBEIRO, 2003, pp.69).

Desta forma, cada pessoa percebe, atua e constrói diferentemente o mesmo espaço. Porém, temos órgãos dos sentidos comuns, portanto podemos esperar que essas percepções sejam parecidas principalmente se fizermos parte do mesmo grupo cultural, que cria uma memória coletiva sobre determinados espaços. Os estímulos captados pelos sentidos humanos são organizados e interpretados pelas percepções que atribuem significados, símbolos e valores ao espaço vivenciado. “A percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo” (TUAN, 1980, pp.14). Nesse sentido, as nossas crenças e vivências influenciam a forma como entendemos e vemos um espaço. Além disso, “[...] aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo, pois as coisas existem em relação a outras e aos contextos em que estão inseridas” (RIBEIRO, 2003, pp.98).

Possuímos imagens dos espaços vividos e essas imagens influenciam o modo como percebemos os espaços presentes. Nossa imaginação, memória individual e coletiva manipulam a imagem do espaço, processando valores (BACHELARD, 2008). Nesse sentido, existe uma relação entre os valores humanos dos espaços, os valores da intimidade do espaço e as representações desses espaços, pois o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, é também condicionado historicamente. “Vivemos (...) em um espaço inteiramente carregado de qualidades, um espaço que talvez seja também povoado de fantasma; o espaço de nossa percepção primeira, o de nossos devaneios, o de nossas paixões possuem neles mesmos qualidades que são como intrínsecas” (FOUCAULT, 2009a, pp.413). Nessa perspectiva, se esses espaços são indelévels, acompanha-nos durante toda a vida, constroem a nossa subjetividade e, por isso, influenciam na forma de vivenciar, construir e compreender os espaços. Dessa forma, o aluno da EJA possui uma história com escolas de sua infância e juventude e essa imagem de escola que esses alunos trazem dentro deles foi construída nas experiências e vivências passadas, no cotidiano vivenciado no espaço escolar dos antigos colégios que são revividas cada vez que eles se deparam com um novo espaço escolar. Nesse sentido, essa vivência anterior influencia na percepção da escola atual e na relação educativa.

O espaço educa, em boa parte, pelas mãos dos professores, que podem aceitar o espaço dado ou modificá-lo de acordo com suas necessidades e as necessidades dos alunos. O professor pode ressignificar o espaço escolar e criar novas representações sociais do que é ser docente. Dessa forma, a compreensão do professor a respeito do espaço e de como ele influencia seu trabalho cotidiano é importante, pois conforme cada representação de educação e qualificação dos saberes que o professor possui seu processo de trabalho poderá ser mais ou menos subordinado ao campo escolar (CARIA, 2000).

As disposições temporais e espaciais regulam a conformação acadêmica e pautam coordenadas básicas de aprendizagem como pontualidade, organização, valores morais e culturais. Como o espaço escolar é um devir e sua percepção e construção depende das experiências passadas, dos valores e conceitos internos,

o ambiente da escola se modifica a partir das memórias, crenças de seus atores e a partir da circulação das representações. O espaço da sala de aula, como um componente curricular que é, permite ao observador externo perceber o ambiente de aprendizagem existente. “Praticamente poderíamos dizer: ‘diga-me como organiza os espaços de sua aula e lhe direi que tipo de professor(a) você é e que tipo de trabalho realiza” (ZABALZA, 1998, p.238).

Para Nóvoa (2002), o trabalho docente depende das relações que são estabelecidas em sala de aula e na escola como todo; da colaboração do aluno e sua participação ativa na aprendizagem e formação e, também, do cumprimento de objetivos que a educação formal deve seguir. No mesmo caminho que Nóvoa, Carvalho (1999) chama atenção para o caráter relacional da educação, para importância das relações interpessoais e as emoções durante o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a relação educativa deve proporcionar um diálogo aberto entre professor e aluno e propiciar trocas de conhecimentos entre os alunos. Para isso, a escola deve possibilitar espaços de convívio, mudanças de layout nas salas de aula e diferentes espaços de aprendizagem, pois segundo Freire (2003), o professor precisa de condições espaciais, estéticas e higiênicas para exercer a docência. Sem essas condições o docente “se move menos eficazmente no espaço pedagógico (...). O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (FREIRE, 2003, pp.66).

Relação educativa e espaço escolar na Escola investigada

Na Escola investigada, os professores privilegiam os trabalhos feitos em sala de aula, como uma tentativa de diminuir o cansaço e lidar com a falta de tempo do aluno. “(...) *A maioria trabalha o dia todo, então não tem aquele tempo que um jovem tem de sentar estudar, e o jovem nem dá valor. (...) A gente procura fazer os alunos aproveitarem mais o espaço da sala de aula, porque o tempo que eles têm de aprendizado é esse. Então a gente procura fazer isso, porque aplicação mesmo, de você mandar um trabalho pra casa e eles virem com aquele trabalho super bem elaborado, isto aí é um... um problema*” (Lucia – professora de Português).

Embora a falta de tempo seja reconhecida, muitos professores passam trabalhos e exercícios para serem feitos em casa. A solução encontrada pelos alunos é fazer os trabalhos durante o intervalo (recreio)³⁰³. Dessa forma, os alunos acabam perdendo um momento de socialização, troca de experiências e diálogo. “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 2003, p.43).

A disciplina

“A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 2008b, pp.106).

A maior dificuldade que a escola enfrenta é a frequência. Para lidar com isso utiliza dispositivos disciplinadores: para poder sair mais cedo é necessário pegar uma autorização com o coordenador ou seu secretário, mas essa autorização não abona a falta, somente autoriza o segurança da guarita a abrir o

³⁰³ O Recreio acontece em um pátio coberto com mesas e cadeiras e onde é servido um lanche dado pela Escola.

portão. Como esse dispositivo já estava banalizado, a alta direção da Escola resolveu punir a baixa frequência com uma sanção mais pesada: a expulsão da escola. Essa prática funciona da seguinte forma: o aluno que tiver mais de 151 faltas terá a matrícula cortada e não poderá fazê-la novamente no próximo período. Pude presenciar vários comunicados de expulsão e o desespero do aluno que foi cortado. A sanção funcionou, o número de alunos que pediam para sair mais cedo diminuiu. A sanção descrita acima é executada pelos professores e coordenador que não as questionam e quando as questionam tratam-nas quase como uma fatalidade e não como algo construído. Além de não serem questionadas, as práticas disciplinadoras são percebidas, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, como algo indispensável para o funcionamento da escola e para as relações existentes.

Alunos e professores da Escola investigada identificam a disciplina como sinônimo de boa educação e melhor qualidade de ensino, em que a ausência da mesma levaria a um processo anárquico. Do ponto de vista desses alunos e professores observa-se que a disciplina é redentora porque se vincula ao ensino-aprendizagem e melhora a segurança. Para eles a disciplina é condição essencial para que seja possível estudar com qualidade. Em suma, a escola que tem critérios rigorosos de conduta é uma escola com um bom ensino e aprendizagem.

Porque lá no bairro onde eu moro tem um colégio, mas assim, é muita confusão, muita falta de professor, muita briga, muita confusão, então você... Aqui tem as regras tudo direitinho, sabe? Horário, tudo direitinho, então, né, bem melhor. (Denise – aluna 39 anos).

Ah! A minha escola antiga, eu achava que era muito boa também. Tinha umas professoras também que elas eram ótimas, mas é aquele negócio: Não, não tinha tanta assim... severidade. Lá é muito relaxado aí a gente ficava assim à mercê. Então a gente não tinha incentivo. (Arnaldo – aluno, 41 anos).

Você estudar num lugar que não tem disciplina, com disciplina já é difícil, sem disciplina mais difícil fica, né. (Josiane, 34 anos)

A regra, a norma, disciplina... faz toda a diferença. Nós temos alunos oriundos do serviço público, eles notam a diferença. Eles chegam de uma forma e saem de outra (José – professor de Química).

Ah, eu acho, se você tem normas, e todo mundo fica sabendo delas, se quiser seguir as normas, fica na escola. Então, eu acho que isso, a disciplina, é muito importante. Você tem um norte, né? Um Norte! Acho que norteia a gente e norteia os alunos, também. Quando fica tudo muito aberto, você não tem essa..., né? Você fica, todo mundo fica muito perdido, todo mundo pode tudo. Assim, não. Com regras é mais fácil de a gente trabalhar (Lucia – professora de Português).

O uso obrigatório do uniforme, outra característica da ação disciplinar, é percebido como essencial para a formação do sentimento de grupo e pertencimento da escola. Nessa perspectiva, a disciplina, além de ser necessária, protege o grupo, proporciona segurança, torna a convivência mais civilizada e moraliza as condutas. A vigilância é justificada para garantir o bem estar e segurança dos habitantes da escola.

Os professores são maravilhosos, a disciplina. Eu acho, só da disciplina a gente já fica encantada porque é uma coisa assim, que você pode estudar com calma, aprender com facilidade. Então, assim, eu acho que é um excelente colégio. Eu espero, assim, como eu tô fazendo, que outros possam vir também. E usufruir desse colégio que é uma maravilha de colégio (Renata, 54 anos).

Também acredito que o uniforme ajuda muito. É... quando a gente entra na sala e vê todo mundo uniformizado, é... dá aquela sensação de que... é uma turma mesmo.

Na prefeitura quando eu entrava tinha gente... Que o tempo às vezes tava frio e tinha gente indo com minissaia... Então quer dizer... É uma coisa que você acaba pensando: Pô, que que essa pessoa... Tá fazendo aqui? (Flávio – professor Física).

Pela ótica dos professores, a disciplina é um fator facilitador do trabalho docente “[...] *Você tem um norte* [...]” (Lucia – professora Português) e da vida do aluno, pois além de ser norteadora, é sinal de status “[...] *Eu acho válido o uso do uniforme... sim. Eu imagino que... seja motivo de orgulho pra eles* [...]” (Wander – professor Geografia) e de garantia de se apresentar adequadamente vestido em sala de aula, sem a preocupação do que vestir “[...] *segurança pra eles, não tem que tá cada dia com uma roupa diferente, né*” (Carolina – professora História).

A sala de aula

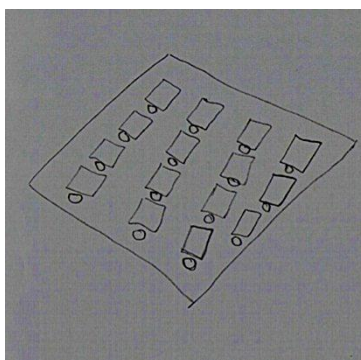


Figura 1: Mapa Narrativo Sofia – Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

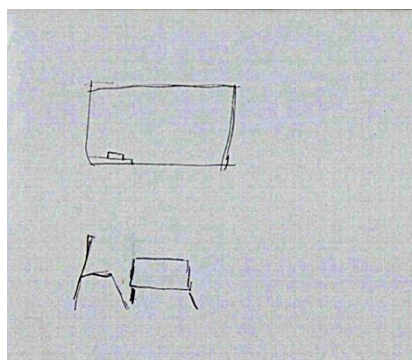


Figura 2: Mapa Narrativo Luana – Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

Os mapas narrativos que representaram a sala de aula (figuras 1 e 2) mostram uma sala de aula tradicional e com caráter disciplinar, onde não há lugar para o diálogo entre os alunos. “No modelo tradicional de escola, encontramos um quadriculamento distribuindo os indivíduos, conferindo a cada um seu lugar demarcado. Uma vez confinados em suas células, os alunos estão livres de qualquer tentativa de fugir do

padrão” (FRANÇA, 1994, pp.81). Embora o lugar do professor não esteja representado é fácil imaginar onde estaria. A presença do professor nesses desenhos é implícita, o que demonstra a característica do poder disciplinar de ser invisível ao mesmo tempo em que impõe a visibilidade aos que são submetidos por esse poder. (FOUCAULT, 2009b).

As salas de aula da Escola investigada têm o formato convencional que é o retangular. Isso induz a organização das carteiras em filas o que auxilia a forma tradicional de ensino: professor falando e alunos escutando. Poucos são os projetos que preveem salas de aula supondo um ambiente com carteiras dispostas em círculo, meia lua ou disposições diferenciadas. Acredito que isso aconteça como consequência da concepção de educação que valoriza a aprendizagem na sala de aula, que resulta na construção de locais precisos para as aulas e um prédio com pouca comunicação com o exterior.

Fruto de uma construção social, o arranjo espacial escolar é a manifestação concreta de encontros e desencontros dos grupos de interesses ao longo da história e é atravessado pelas concepções políticas presentes em dado momento, que através do discurso e das edificações erguem uma dimensão simbólica para uma nova representação [...] (LOPES, 2007, pp.92).

As salas possuem aproximadamente 80m² e abrigam por volta de 50 alunos. As salas parecem estar orientadas pela posição do quadro negro: as janelas ficam à esquerda do mesmo, a porta fica na parede oposta. De frente para o quadro negro ficam as carteiras, ordenadas em fila que individualiza e ajuda a vigiar os alunos.

Em geral, é evitada a distribuição por grupos, talvez isso ocorra por imposição do espaço físico da sala de aula, pequeno para a quantidade de carteiras³⁰⁴. Quando os professores querem maior discussão no trabalho proposto, na maioria das vezes, dividem os alunos em dupla. Em diversas ocasiões, durante o recreio, os alunos que utilizam esse tempo (do recreio) para terminar algum trabalho – ‘dever de casa’– mudam algumas carteiras de lugar para poderem trabalhar em grupo, mas assim que o professor entra em sala eles as colocam nos lugares de origem, em fila. Dessa forma, prevalece a disposição espacial organizada pelos professores e imposta pelo espaço.

A organização do espaço das salas de aula não favorece o exercício do diálogo, tornando essas salas espaços de impedimento, silenciamento, não diálogo e, conseqüentemente, de espaços de não construção coletiva do pensamento.

Considerações Finais

O estudo da percepção e da vivência do espaço escolar na EJA permitiu observarmos que para o aluno dessa modalidade de educação a escola é um espaço que possibilita a recuperação de sentidos, memórias, possibilidades de trajetória educacional e ações que esse aluno foi impedido de vivenciar na infância e juventude. Ao mesmo tempo, esse retorno à escola traz lembranças e memórias que produzem formas de habitar, perceber e de se apropriar do espaço escolar.

³⁰⁴As filas de carteiras encostam na parede oposta ao quadro. O número excessivo de mobiliário impede a movimentação dos mesmos e uma mudança efetiva de do layout da sala de aula. Essas salas são utilizadas por alunos do ensino médio e séries finais do fundamental pela manhã.

O espaço, como um dos elementos da cultura organizacional da escola, que engloba todas as manifestações visuais e simbólicas: “arquitetura e equipamentos; artefactos e logotipos; lemas e divisas; uniformes; imagem exterior; etc.” (NÓVOA, 1995, pp.30), faz parte da ação educativa, do projeto da escola e, portanto influência e é influenciado pela relação educativa.

Tendo como pressuposto a educação enquanto ato de comunicação, a base de uma educação de qualidade, que atenda cumprir com a formação humana e a socialização dos saberes, acontece no diálogo aluno-aluno, professor-aluno e professor-grupo, na relação educativa, o que permite serem trocadas diferentes formas de pensar e articular as vivências oriundas de origens, faixa etária e experiências profissionais distintas. Em outras palavras, o diálogo permite a interação e o intercâmbio entre diversos saberes e culturas. Isso auxilia na recuperação da autoestima e na transformação sócio-educacional dos alunos de EJA, bem como na construção coletiva de conhecimentos (DE VARGAS, 2006).

Referências

- ARROYO, Miguel (2008). A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org). Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos (pp. 221- 230). 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.
- BACHELARD, Gaston (2008). A Poética do Espaço. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, Luciana de Lacerda Dias (2011). Em Discussão a Influência do Espaço Escolar no Trabalho Docente. In.: Anais I Encontro Luso-Brasileiro de Trabalho Docente, VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado: políticas educacionais e mudanças no contexto escolar. 2,3,4,e,5 nov 2011 Maceió.
- CAMPOS, Maria Malta (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. Revista Brasileira de Educação. n. 24, (pp. 183-191), set./out/nov./dez. 2003. Retirado em: março 18, 2009 de [<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>].
- CARIA, Thelmo H. (2000). A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para Ciência e a Tecnologia.
- CARVALHO, Marília Pinto de (1999). Ensino, uma atividade relacional. Revista Brasileira de Educação. N. 11, p. 17-32, mai/jun/jul/ago. 1999. Retirado em junho 09, 2013 de [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf].
- DE VARGAS, Sonia (2006). Educação de Jovens e Adultos: discutindo princípios pedagógicos. In.: MOREIRA, Antonio Flavio B.; ALVES, Maria Palmira C.; GARCIA, Regina Leite. (orgs). Currículo, Cotidiano e Tecnologias. (pp.181-196). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- DE VARGAS, Sonia (1984). A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79. Mestrado. PUC, Rio de Janeiro, Brasil.

- FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Agustín (2001). Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed Rio de Janeiro: DP&A editora.
- FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro (1994). Caos – Espaço – Educação. São Paulo: AnnaBlume.
- FREIRE, Paulo (2003). Pedagogia da Autonomia. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, Michel (2008). Microfísica do poder. 26ª Ed. São Paulo: Graal.
- FOUCAULT, Michel (2009a). De Outros Espaços. In.: Motta, Manoel Barros da (org). Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. (pp. 411-422). 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (2009b). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 35 ed. Petrópolis: Vozes.
- LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (orgs) (2007). Espaço e Educação: Travessias e Atravessamentos. Araraquara, SP; Junqueira & Marin.
- NÓVOA, António (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (1995). Para uma análise das Instituições Escolares. In.: NÓVOA, António (org). As Organizações Escolares em Análise (pp.13-43). 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RIBEIRO, Cláudia R. Vial (2003). A dimensão simbólica da arquitetura: parâmetros intangíveis do espaço concreto. Belo Horizonte: Editora com Arte, 2003.
- RIVERO, José; FÁVERO, Osmar (2009). Educação de Jovens e Adultos na América Latina: Direito e desafio de Todos. São Paulo: Moderna.
- SANTOS, Milton (2008). Da Totalidade ao Lugar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SORDI, Maria Regina Lemes; MERLIN, José Roberto (2007). Os Espaços como categoria reveladora dos projetos pedagógicos das instituições de educação superior. In.: DUARTE, Cristiane Rose et al (orgs). O Lugar do Projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo (pp. 113-120). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- TUAN, Yi-Fu (1980). Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL.
- TUAN, Yi-Fu (1983). Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL.
- ZABALZA, Miguel A. (1998). A organização dos Espaços na Educação Infantil. In.:_____. Qualidade em Educação Infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves (pp.229-281). Porto Alegre: Artmed.

Formação de professores em educação física e a autorregulação da aprendizagem

Luciana Toaldo Gentilini Avila³⁰⁵, Lourdes Maria Bragagnolo Frison³⁰⁶, Ana Margarida da Veiga Simão³⁰⁷

Resumo

Vivenciamos no atual século o aparecimento de exigências educacionais que criam a necessidade do professor ensinar aos alunos estratégias pedagógicas que lhe permitam compreender os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, refletindo e se posicionando sobre eles. Os alunos hoje precisam ter a oportunidade de desenvolver competências que lhes permitam aprender de forma autônoma os conhecimentos para o resto de sua vida. Notamos assim, que essas exigências ao nível de conhecimentos e aprendizagem estabelecem um desafio ao processo educativo, tanto para quem ensina como para quem aprende (DIAS; VEIGA SIMÃO, 2007). Um dos processos que pode auxiliar no cumprimento dessas exigências é o investimento que pode ser feito na escola utilizando estratégias autorregulatórias, o que contribui para potencializar a aprendizagem do aluno. Um aprendiz que consegue autorregular sua aprendizagem exerce um papel ativo durante seu processo de aprender e tem como característica básica a utilização de estratégias para alcançar os objetivos e metas estabelecidos (VEIGA SIMÃO, 2004a). Podemos definir as estratégias de aprendizagem autorregulada como ações efetuadas pelo aluno, notadamente conscientes e intencionais para a obtenção de objetivos e metas. No currículo escolar, uma das disciplinas que pode contribuir para o ensino de estratégias é a de Educação Física, uma vez que os professores se comprometam a ensinar essas estratégias. Para termos professores com esse perfil é preciso investir na formação, ou seja, é “necessário desenvolver nos cursos de formação de professores estratégias orientadas para favorecer a aprendizagem auto-regulada dos alunos nos contextos das disciplinas” (VEIGA SIMÃO, 2006, p.193), valorizando a reflexão das ações pedagógicas realizadas (SCHÖN, 2000). Ao afirmarmos a importância de termos professores de Educação Física que saibam autorregular a sua aprendizagem, investigamos por meio desta pesquisa de cunho exploratório, se os alunos do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física/Brasil, utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece e se ao fazê-lo desenvolvem competências para autorregular o seu conhecimento. Com a finalidade de encontrarmos os dados desejados, aplicamos a 33 estudantes (17 mulheres e 16 homens) o Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação (CEA) (ROSÁRIO; MOURÃO; NUÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA; SOLANO; VALLE, 2007). Após a análise dos dados, verificamos que 54% dos estudantes pesquisados responderam que utilizam um pouco mais da metade das estratégias de autorregulação da aprendizagem presentes no questionário e 46% dos estudantes marcaram que utilizam pouco ou menos da metade das estratégias de autorregulação elencadas no instrumento. Apesar dos dados quantitativos mostrarem que mais de 50% dos estudantes pesquisados usam a maioria das estratégias de aprendizagem do questionário, percebemos que estes alunos, futuros educadores não costumam utilizá-las com regularidade para aprender. Inferimos que há necessidade de investir mais na formação dos futuros professores para que, na medida em que os

³⁰⁵ Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPe

³⁰⁶ Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/PPGE/FaE/UFPe

³⁰⁷ Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/Portugal

estudantes aprendam a utilizá-las se tornem aptos a aplicá-las, qualificando a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Palavras-Chave: Educação Física. Aprendizagem Autorregulada. Formação de Professores.

Introdução

As exigências educacionais do século XXI, no âmbito dos conhecimentos e da aprendizagem, vêm estabelecendo desafios ao processo educativo tanto para quem ensina como para quem aprende. De acordo com Dias e Veiga Simão (2007), a escola hoje precisa atender as necessidades dos alunos, isto é, precisamos hoje de uma escola que transcenda a mera transmissão de conhecimentos historicamente acumulados na sociedade e oportunize aos alunos o desenvolvimento de competências para que possam aprender os conteúdos escolares e adquirir conhecimentos de forma autônoma para a vida inteira.

Um dos processos que pode auxiliar no cumprimento dessas exigências, no campo da educação, é o investimento na autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem pode ser definida, conforme Schunk (2001), como um processo em que o estudante autogerencia seus pensamentos e comportamentos para conseguir atingir um determinado objetivo de aprendizagem. Podemos identificar que aqueles aprendizes autorregulados para aprender apresentam características singulares em relação aqueles que não são autorregulados no seu aprender, como apresentarem um comportamento mais ativo durante o processo de aprendizagem e utilizar estratégias na obtenção de seus objetivos escolares (VEIGA SIMÃO, 2004a).

No entanto, para se tornar um aluno autorregulado, muitas vezes os estudantes precisam ter tido oportunidades para desenvolver certas competências. Um dos locais propícios para tal é na escola, com a presença de professores capazes de aprender e ensinar de forma autorregulada nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar (ROSÁRIO; VEIGA SIMÃO; CHALETA; GRÁCIO, 2008). Sendo assim, para termos professores com esse perfil é necessário o investimento na sua formação para que futuramente, ao chegarem na escola, conseguirem encorajar os alunos a identificar e a utilizar estratégias apropriadas às diferentes tarefas e contextos de aprendizagem (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006).

Uma das disciplinas que compõem o currículo escolar e que pode contribuir e oportunizar os seus alunos a desenvolverem competências autorregulatórias para aprender é a disciplina de Educação Física (EF). Assim como as demais disciplinas, a EF tem seu papel na escola e seus conteúdos para serem ensinados. No entanto, quando nos remetemos ao estudo da autorregulação da aprendizagem com a disciplina de EF na literatura científica, os estudos são quase inexistentes, o que provoca uma preocupação e dúvidas quanto ao ensino e aprendizagem desta disciplina (AVILA; FRISON, 2012).

Desta forma, considerando a relevância do ensino de estratégias na escola e a escassa literatura encontrada sobre a autorregulação da aprendizagem e a disciplina de EF, optamos por realizar uma pesquisa do tipo exploratória com o objetivo de analisar se alunos no último ano de um curso de formação de professores de EF, de uma universidade do sul do Brasil, relatam utilizar estratégias de aprendizagem para aprender os conteúdos que o curso oferece.

2. Revisão de literatura

2.1 Autorregulação da Aprendizagem

O termo autorregulação da aprendizagem origina-se de uma construção abrangente que pode envolver diferentes graus de autorregulação de todos os domínios de nossa vida. Podemos regular não só a nossa aprendizagem escolar ou acadêmica, mas nosso estado de saúde, com a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis, regular nosso estresse durante o dia, entre outros domínios (PUUSTINEN; PULKKINEN, 2001).

Podemos identificar na literatura que o interesse científico na investigação da autorregulação da aprendizagem no ambiente escolar/acadêmico surgiu na década de 1980, com a finalidade de identificar como os estudantes se tornavam responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Um dos cientistas pioneiros nesse assunto foi o psicólogo sociocognitivista Barry Zimmerman (1986), o qual definiu a autorregulação da aprendizagem como o grau em que os estudantes atuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os próprios processos que envolvem a aprendizagem das matérias escolares. Ou seja, a nível comportamental esses estudantes procuram selecionar, estruturar e criar ambientes para beneficiar a sua aprendizagem; são também metacognitivos porque “planejam, organizam, autoinstruem-se, automonitoram-se e autoavaliam seus vários estágios durante o processo de aprendizagem”; e são motivados, já que “percebem-se competentes, autoeficazes e autônomos” quando querem aprender (ZIMMERMAN, 1986, p. 308).

No entanto, não podemos nos confundir e entender a autorregulação da aprendizagem como uma capacidade mental ou uma habilidade de desempenho acadêmico, pois ela se caracteriza por ser um processo autodirigido em que o aprendiz tem a chance de transformar suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas (ZIMMERMAN 2001; 2002). Esse processo autodirigido pode ser representado por um modelo cíclico (FIGURA 1) que contempla três fases: a primeira é a fase de antecipação e preparação; a segunda é a fase de execução e controle; e a terceira é a fase de autorreflexão e autorreação (ZIMMERMAN, 2000 *apud* ZIMMERMAN, 2002).

A primeira fase desse modelo serve para o aprendiz analisar a tarefa, estabelecer as metas de aprendizagem e organizar um plano estratégico para alcançá-las. Nessa fase atuam a automotivação que inclui as crenças do aprendiz sobre o processo de aprendizagem, sobre sua autoeficácia, suas expectativas de resultado e seu interesse intrínseco para a execução da tarefa e alcançar suas metas. Na segunda fase o sujeito exerce um autocontrole das ações enquanto põe em prática as estratégias previamente planejadas na fase anterior. E, na última fase, ocorre os autojulgamentos, os quais podem ser realizados através de autoavaliações, nas quais são comparados os resultados obtidos com os resultados esperados na tarefa e ocorre uma reflexão sobre as possíveis causas de sucesso ou falhas durante o processo (ZIMMERMAN, 2000 *apud* ZIMMERMAN, 2002; LOPES DA SILVA, 2004).

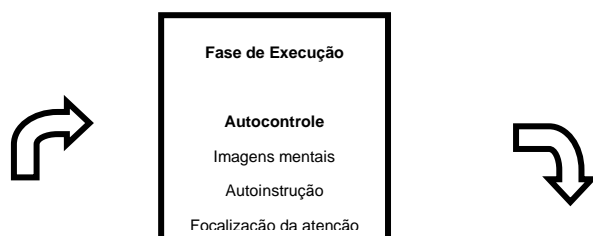


Figura 1: Fases do cíclico de Aprendizagem Autorregulada proposta por Zimmerman (2002)

Posteriormente e baseados em Zimmerman (2000 apud, ZIMMERMAM, 2002), Rosário e colaboradores proporam um modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem e o denominaram de modelo PLEA (FIGURA 2). O modelo PLEA foi dividido em três fases: planejamento, execução e avaliação. Na fase de planejamento, os alunos analisam a tarefa, verificam os recursos físicos e ambientais disponíveis, estabelecem objetivos e elaboram um plano para alcançar a meta estabelecida. Na fase de execução, as estratégias de aprendizagem são executadas com a finalidade de se chegar ao objetivo proposto. E, por último, na fase de avaliação é o momento em que o aluno analisa se o objetivo foi alcançado e formula novas estratégias, caso a meta não tenha sido alcançada (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003).

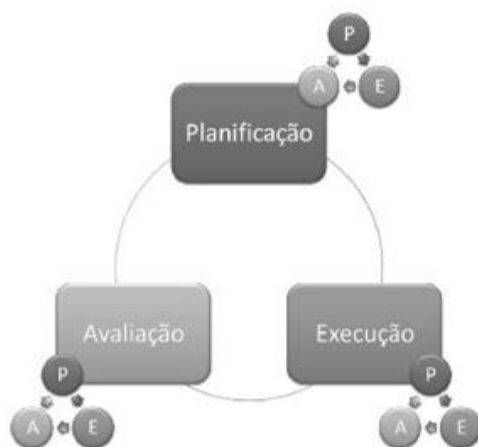


Figura 2: Modelo PLEA de aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO, 2004)

Podemos observar, através das imagens dos modelos propostos por Zimmerman (2002) e Rosário (2004) que ambos apresentam características comuns, como a distribuição de forma cíclica das fases do processo. No entanto, no desenho apresentado do modelo PLEA (FIGURA 2), Rosário (2004) representa a fase de planejamento (P), execução (E) e avaliação (A) dentro de cada uma das fases que compõem o ciclo de aprendizagem, reforçando a lógica processual autorregulatória do modelo, ou seja, o processo PLEA se apresenta internamente em cada uma das fases de autorregulação.

Através dos modelos podemos perceber que a autorregulação da aprendizagem se caracteriza por papel ativo e autônomo do sujeito no seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986, ROSÁRIO, 2002, ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003). Destacamos que entendemos autonomia “como a possibilidade que tem o estudante de autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos” (VEIGA SIMÃO, 2004a, p. 82). Isto é, para que os objetivos traçados pelo sujeito sobre a sua aprendizagem possam ser atingidos, esse faz uso de alguns dispositivos como a utilização de estratégias de aprendizagem.

2.2 Estratégias de aprendizagem

Conforme Zimmerman (2002) as principais características de um estudante autorregulado são: papel ativo durante o processo de aprendizagem e utilização de estratégias aliadas a metacognição. A metacognição, enquanto um dos componentes da aprendizagem autorregulada, pode ser definida como a consciência que o sujeito possui de suas possibilidades e limitações de conhecimentos, destacando o controle que possui da sua atividade cognitiva, buscando melhorá-la (LOPES DA SILVA, 2004; PORTILHO, 2011).

Um dos locais suscetíveis para os alunos desenvolverem a sua metacognição é na escola com o ensino de estratégias de aprendizagem implementadas pelos professores. Podemos dizer que o conhecimento metacognitivo provocado pelo professor sobre as estratégias de aprendizagem, é que auxiliarão o aluno a desempenhar um papel mais ativo e reflexivo durante o seu processo de aprendizagem (DIAS; VEIGA SIMÃO, 2007).

As estratégias utilizadas por estudantes autorregulados para aprender podem ser definidas, segundo Veiga Simão (2005, p.264) como as

(...) operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planejamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objetivo previamente traçados ou exigidos pelas especificidades da tarefa.

É importante salientar que uma estratégia de aprendizagem não pode ser comparada a uma técnica ou competência de estudo, uma vez que a utilização de “estratégias de aprendizagem serão sempre conscientes e intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem”, enquanto que técnicas de estudo “podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica” e sem o propósito de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006, p.197).

De acordo com a literatura da aprendizagem autorregulada, aprender a utilizar estratégias durante o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares pode ser oportunizado aos alunos desde os primeiros anos escolares (VEIGA SIMÃO, 2002). A maneira como os professores irão oportunizar seus alunos a aprender a utilizar as estratégias de aprendizagem pode ser através dos conteúdos específicos de cada disciplina, de atividades ou intervenções intencionais. Caso o professor opte por aliar o ensino de estratégias aos conteúdos escolares o professor deve oportunizar aos alunos momentos de reflexões sobre as ações que desejam realizar, assim como incentivar aos alunos a modificarem essas ações caso avaliem que essas não contribuirão para a obtenção dos objetivos previamente escolhidos (VEIGA SIMÃO, 2002).

Dessa forma, acreditamos que cabe ao professor ajudar o aluno a ser mais autônomo na sua aprendizagem, a exercer controle em como vai aprender, a identificar quais as melhores estratégias a empregar durante o processo de aprendizagem e como vai enfrentar os desafios que podem aparecer durante o percurso até atingir ao seu objetivo. Por isso é fundamental que o professor ensine como, porque e quando usar determinadas estratégias, demonstrando seus benefícios, comprovando suas vantagens, discutindo e observando com os alunos a prática e resultados da utilização de determinadas estratégias (VEIGA SIMÃO, 2002).

As estratégias que o professor pode mostrar a seus alunos podem ser do tipo comportamental, metacognitivo/cognitivo e motivacional. As estratégias do tipo comportamental auxiliam ao aluno com o controle do tempo, com a organização do material de estudo, com o local de estudo e a saber quando solicitar ajuda aos mais experientes quando necessário (professor, colega ou pais). As estratégias metacognitivas/cognitivas se referem ao conhecimento que se tem em relação a como, quando e onde utilizar os diferentes tipos de estratégias (memorização, organização, elaboração), assim como tomar consciência das demandas das tarefas propostas, a planejar estratégias para resolver as situações apresentadas, a avaliar sempre os procedimentos escolhidos e os resultados alcançados. E, por último, as estratégias motivacionais auxiliam os estudantes na compreensão das razões que movem os seus esforços para aprender (o que querem e onde querem chegar), assim como auxiliar os estudantes a lidar com o sucesso e o fracasso, com a ansiedade e com possíveis desmotivações (LOPES DA SILVA, 2004).

Porém, é necessário ao professor que deseja ensinar estratégias de aprendizagem a seus alunos, uma formação competente para isso, o que se refere a ter conhecimento de como as utilizar, de seus benefícios durante o processo de aprendizagem e como vai ensinar a seus alunos (ROSÁRIO *et al.* 2008). Uma das alternativas para termos professores com essas competências é inserir o “ensino de estratégias de aprendizagem ao longo do curso de formação de professores para que estes possam operar mudanças nas suas intervenções educativas futuras, nomeadamente, no quotidiano de cada disciplina curricular” (VEIGA SIMÃO, 2006, p.192). Os benefícios disso é a formação de um professor mais preparado para proporcionar conhecimentos mais significativos aos seus alunos.

3. Autorregulação da aprendizagem e a formação de professores de Educação Física

A atualização dos currículos dos cursos de formação de professores precisa estar constantemente em transformação de forma a acompanhar as mudanças sociais. Uma maneira de pensarmos os currículos das Escolas Superiores de Educação Física (ESEF) seria em uma formação em que os futuros professores sejam provocados a autorregular a forma como aprendem os conteúdos que o curso oferece, para que futuramente tenham também competências para ensinar seus alunos a autorregular pensamentos e processos de aprendizagem.

Segundo Tani (2011) a expressão Educação Física (EF) pode ser utilizada para designar no mínimo quatro termos: disciplina curricular, curso de preparação profissional, profissão e área de conhecimento. Enquanto disciplina curricular, conforme coloca Betti (1991), a Educação Física está presente no currículo das escolas desde o século XIX. Porém, somente no século XX, nos anos entre 1930 e 1945 foi que pela primeira vez na história do país, a EF se tornou uma prática obrigatória na escola. Atualmente, a disciplina de EF é prevista na Lei de diretrizes e bases para a educação brasileira (LDB), no seu artigo vinte e seis, que consta

“a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo terceiro da resolução de número sete do Conselho Nacional de Educação, o qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais para as ESEFs, estabelece que a

Art. 3º. A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Da mesma forma que observamos na resolução acima, Tani (2011, p. 360) coloca que “é impossível falar do papel da Educação Física sem definir o movimento humano como seu objeto de estudo e aplicação”. Sendo assim, podemos identificar que esta disciplina também possuiu conteúdos próprios, aqueles vinculados ao movimento humano, mas que precisam ser ensinados para além de simples conhecimentos, mas os adequando aos interesses dos aprendizes.

Frente aos dados expostos, acreditamos na autorregulação da aprendizagem como um caminho para auxiliar os professores de EF a não só dirigir e proporcionar conhecimentos relativos aos seus conteúdos curriculares, mas também ensinar os processos pelos quais os alunos podem alcançar o conhecimento, ou seja, proporcionar o ensino de estratégias de aprendizagem para que com elas os alunos possam agir de forma mais ativa e consciente durante o processo de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2005). Adicionalmente a este desafio educacional, o professor precisa estar ciente de que os conteúdos da EF não envolvem apenas o desenvolvimento de competências físicas, mas que competências cognitivas, emocionais e sociais, também estão presentes nas aulas de EF.

Apesar da literatura não ser muito representativa quando o assunto é a disciplina de EF e a autorregulação da aprendizagem, já temos indícios de que a oportunidade de ensinar estratégias de aprendizagem nas aulas de EF para uma turma de educação infantil se mostrou bastante significativa e auxiliou os alunos a aprenderem os conteúdos que essa disciplina tem a ensinar (AVILA; FRISON, 2012).

4. Metodologia

Tendo em vista a escassa literatura sobre o tema autorregulação nas aulas de EF e os benefícios de ser um aluno autorregulado durante a tarefa de aprender na escola, o objetivo que esta pesquisa se propõe a alcançar é investigar se futuros professores de EF, do último ano de um curso de formação de professores da ESEF, pertencente a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), relatam utilizar estratégias de aprendizagem para aprender os conteúdos que o curso oferece. Ao optarmos por esse objetivo, escolhemos utilizar procedimentos de uma pesquisa do tipo exploratória, baseados na ideia de que as indicações para esse tipo de pesquisa são para assuntos mal conhecidos ou pouco conhecidos, como é o caso do assunto investigado nessa pesquisa (PIOVEDAN; TEMPORINI, 1995).

A pesquisa do tipo exploratória nesse estudo também permitirá a obtenção de informações de um possível campo de estudo, por exemplo, após o levantamento de dados dos futuros professores de EF, poderemos pensar em propor intervenções tanto em nível de curso de graduação, como também intervenções dentro da escola, melhorando assim o conhecimento sobre o tema.

4.1 Sujeitos e local pesquisado

Os sujeitos que fizeram parte desse estudo foram 33 estudantes, sendo 17 homens e 16 mulheres, do 7º semestre do curso de licenciatura em EF pela ESEF-UFPel. Esses sujeitos participaram de forma voluntária da pesquisa, permitiram a divulgação dos dados coletados através de um termo de consentimento livre e esclarecido entregue ao pesquisador e só conheceram o real objetivo da investigação após a coleta de dados, com a finalidade de evitar possíveis distorções das verdadeiras declarações dos sujeitos, o que comprometeria a validade da pesquisa.

A ESEF-UFPel oferece a mais de 40 anos o curso de graduação de licenciatura em EF e tem como objetivos

a formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos normais e com necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2010, p.17).

Desta forma, nota-se que o foco deste curso é formar professores para atuar nas nossas escolas e destacamos como características básicas que esses profissionais precisam adquirir durante os anos da graduação a capacidade de intervenção através do conhecimento de diferentes estratégias para intervir, fato que a autorregulação da aprendizagem pode auxiliar.

4.2 Instrumentos para a coleta de dados

Conforme objetivo da pesquisa, optamos pela aplicação de um questionário denominado Questionário de conhecimentos das estratégias de autorregulação (CEA) (ROSÁRIO *et al.* 2007). Este questionário é composto por dez perguntas de múltipla escolha, com três opções de resposta, sendo uma correta e as demais falsas. A pontuação final do questionário resulta da soma total das respostas corretas, sendo o mínimo nenhuma correta e o máximo dez respostas corretas. As perguntas do questionário avaliam o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais, e gestão de recursos (ROSÁRIO *et al.* 2010).

5. Resultados e Discussão

Através da análise das questões do questionário aplicado aos alunos que fizeram parte da amostra, podemos observar na Tabela 1 que 54% dos sujeitos acertaram mais da metade das respostas corretas do

questionário e 46% acertaram metade ou menos da metade das respostas corretas do questionário. No entanto, vale ressaltar que por meio de uma análise quantitativa desses dados nenhum aluno foi capaz de gabaritar ou acertar nove das questões do questionário, assim como uma minoria (16%) dos sujeitos acertou entre 7 e 8 questões e outros 16% acertou entre 1 a 4 questões.

Nº de questões corretas	% de alunos
1	3%
2	3%
4	10%
5	30%
6	38%
7	10%
8	6%

Tabela 1. Porcentagens de alunos e as respostas corretas às questões do questionário

Os resultados da porcentagem de acertos, somando as respostas de todos os estudantes, de cada uma das perguntas referentes aos tipos de estratégias mais utilizadas (estratégias do tipo cognitivo, metacognitivo e motivacional) encontram-se na Tabela 2. Nessa análise optamos por classificar a estratégia de gestão de tempo presente no questionário como uma estratégia metacognitiva, uma vez que gerir o tempo está relacionado com um trabalho metacognitivo de analisar as demandas da tarefa e pensar em um planejamento para resolver as situações apresentadas a partir de um determinado período de tempo (LOPES DA SILVA, 2004).

Estratégia	Questão	Resposta Correta	% acertos
Cognitiva	1. Antes de começar a fazer qualquer tarefa (prova, trabalho) é importante:	Pensar nos objetivos e metas e considerando os recursos pessoais fazer um plano para alcança-los.	47%(15)
	2. Para tirar apontamentos que sejam eficazes para estudar e preparar os exames, é importante:	Apontar os aspectos mais importantes e completá-los em casa com outras informações.	78% (25)
	3. Sublinhar é uma técnica de estudo cuja função principal é:	Selecionar a informação mais importante depois de ler e compreender o texto.	56% (18)
	4. Os resumos e os esquemas têm como objetivo:	Organizar e elaborar de forma pessoal a informação, hierarquizando-a segundo o nível de importância.	12% (4)
	5. Um aspecto fundamental no estudo é a organização e a gestão do tempo, o que implica em:	Elaborar horários pessoais que incluem o tempo de estudo diário, de preparação para os exames, de trabalhos, de lazer...	66% (21)
Metacognitiva	6. Para aprender e estudar um texto, é importante memorizar	Relacionar a nova informação com os conhecimentos anteriores, procurando	69% (22)

	de forma compreensiva, o que implica:	estabelecer ligações.	
	7. Na preparação dos exames, deve-se:	Ter em conta o tipo de exame, já que as estratégias de estudo devem adequar-se ao mesmo.	25% (8)
	8. No estudo pessoal, a procura de ajuda perante uma dificuldade, considera-se:	Uma maneira construtiva e muito importante de resolver os problemas quando não o conseguimos sozinhos.	75% (24)
	9. Depois de realizar um trabalho; um exame ... deve-se:	Analisar o que se fez e os resultados, para tirar conclusões e melhorar.	53% (17)
Motivacion al	10. Para evitar a procrastinação (adiar as tarefas de estudo para mais tarde) o melhor é:	Dividir a tarefa em pequenas metas e repartir o tempo para cada uma.	69% (22)

Tabela 2. Porcentagem de acertos em relação a cada uma das perguntas referentes aos tipos de estratégias

Observamos que as questões referentes às estratégias do tipo cognitivo/metacognitivo de números 1,4 e 7 na tabela, referentes às estratégias de preparação para os exames e sobre o conhecimento do objetivo da utilização de resumos e esquemas foram as que obtiveram menor índice de acertos (47%, 12% e 25, respectivamente), enquanto as questões 2 e 8, referentes a utilização de estratégias de estudo foram as que tiveram um índice bem significativo de acertos (78% e 75%). Logo em seguida, as questões de número 5, 6 e 10 na tabela, referente a estratégias de gestão do tempo, estratégias de compreensão de textos e estratégia motivacional, mais de 60% dos estudantes acertou (66%, 69% e 69%, respectivamente). E, por fim, as questões de número 3 e 9 na tabela, referentes a utilização da técnica de sublinhar e da estratégia de analisar os resultados de um exame, foram que um pouco mais da metade dos estudantes mostrou conhecimento (56% e 53%, respectivamente).

Conforme os resultados possíveis de se encontrar com a aplicação do questionário, ou seja, resultados apenas a nível de conhecimentos e não de utilização prática dessas estratégias, podemos observar que metade dos estudantes pesquisados parecem ter um conhecimento maior sobre a utilização das estratégias de aprendizagem, no entanto a outra metade de alunos parece não ter nem o conhecimento dessas estratégias.

Podemos então observar, que esses dados parecem preocupantes se objetivarmos que os professores de EF ensinem de forma autorregulada nas escolas. Já que os dados revelam que metade desses futuros professores não tem nem mesmo conhecimento sobre as estratégias que podem empregar no momento da aprendizagem. Falamos nessa preocupação, tendo em vista que as exigências educacionais do nosso século, ou seja necessitamos de uma escola com “professores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autônomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto escolar para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos” (VEIGA SIMÃO, 2006, p.192).

Pensamos então, que uma das formas de tentar modificar esse cenário é investir nos cursos de formação de professores de EF. Os currículos e os docentes dos cursos de licenciatura, de uma forma geral,

deveriam estar preocupados em ensinar ao futuro professor a aprender a ensinar a partir de suas reflexões sobre as atividades que são desenvolvidas no curso. Esse exercício de autorreflexão poderá ajudar ao futuro professor a aplicar esses conhecimentos adquiridos a situações mais precisas de sua prática docente (VEIGA SIMÃO, 2002).

Nessa perspectiva, um dos dispositivos sugeridos para ser utilizado na formação dos professores de EF, tendo em vista a possibilidade superar as limitações encontradas nos dados dessa pesquisa é oportunizar “a prática reflexiva” (BETTI; BETTI, 1996, SCHÖN, 2000). Essa ação, também denominada de “ensino reflexivo”, surgiu em diversos países como um instrumento de reforma educacional. O ensino reflexivo propõe que os cursos de formação profissional possam repensar seus currículos e “adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático e reflexivo como um elemento chave da educação profissional” (SCHÖN, 2000, p. 25). Ou seja, proporcionar ao futuro professor que desenvolva sua reflexão, para que possa ter consciência, intencionalidade e regulação de suas atividades para aplicar os conteúdos de forma mais significativa (VEIGA SIMÃO, 2004b).

6. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo investigar se futuros professores de EF relatam conhecer e utilizar estratégias de aprendizagem que facilitem o aprendizado dos conteúdos específicos dessa disciplina. Conforme os resultados, 54% desses estudantes responderam utilizar mais do que a metade das estratégias de autorregulação da aprendizagem presentes no questionário, mostrando conhecer as algumas das formas de se obter um bom aprendizado. Por outro lado, 46% desses mesmos estudantes marcaram conhecer e utilizar metade ou menos da metade de estratégias de autorregulação.

Apesar dos dados quantitativos mostrarem que mais de 50% dos estudantes pesquisados conhecem e usam a maioria das estratégias de aprendizagem presentes no questionário, percebemos que alguns estudantes ainda não tiveram a oportunidade de, pelo menos, conhecer esses mecanismos de ajuda para aprender. O fato de não conhecerem ou não usarem estratégias autorregulatórias pode representar uma barreira as futuras intervenções na escola, pois se desejamos alunos que saibam conduzir as suas aprendizagens ao longo da vida escolar e depois dela, precisamos de professores que conheçam e utilizem esses facilitadores (estratégias autorreguladas) para contribuir com uma aprendizagem eficaz.

Sendo assim, para que possamos alcançar às metas educacionais vigentes e formarmos indivíduos que saibam utilizar estratégias de aprendizagem e autorregular a forma como vão aprender ao longo da vida, precisamos pensar no investimento da formação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento desses educandos. Ou seja, os professores precisam ser formados para ao mesmo tempo em que refletem sobre o seu processo de aprendizagem, aprendam a transpor esses conhecimentos para o processo de ensino dos conteúdos específicos de forma a proporcionarem uma aprendizagem mais significativa aos seus alunos.

Por fim, conforme destacamos anteriormente, esta pesquisa serviu para que conhecêssemos a realidade da formação docente dos formandos da área de EF, ainda pouco explorada pelo campo da autorregulação da aprendizagem. Acreditamos na necessidade de mais investigações no plano da formação de professores em EF, bem como, publicação de artigos como este, para que se tenha consciência da necessidade da

utilização de estratégias de aprendizagem para aprender a ensinar. Os resultados indicam que não temos conclusões sólidas sobre a real utilização de estratégias para aprender por futuros professores de EF, o que reafirma a necessidade de mais investigações que utilize observações e intervenções, para que os formandos de EF possam aprender para ensinar.

Referências

- AVILA, L., & FRISON, L (2012). Educação Física na Educação Infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17 (2), 181-189.
- BETTI, M (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento.
- BETTI, I., & BETTI, M (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, 2(1), 10-15.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Retirado em: jun. 1º, 2012 de fonte de [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.]
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Retirado em: jun. 1º, 2012 de fonte de [<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>.]
- DIAS, D., & VEIGA SIMÃO, A. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendiz. In: VEIGA SIMÃO, A.; LOPES DA SILVA, A., & SÁ, I. *Auto-regulação da Aprendizagem* (pp.93-130). Portugal: EDUCA, Universidade de Lisboa.
- LOPES DA SILVA, A. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In. LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I. & VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.17-39). Porto: Porto Editora.
- PIOVESAN, A.& TEMPORINI, E (1995). Pesquisa exploratória: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29 (4), 318-325.
- PORTILHO, E (2011). *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. 2ªed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- PUUSTINEN, M.& PULKKINEN, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45 (3), 269-287.
- ROSÁRIO, P (2004). *Estudar o estudar: as (Des) venturas do testar*. Porto: Porto Editora.
- ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NUÑEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; SOLANO, P., & VALLE, A (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje em la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- ROSÁRIO, P.; NUÑEZ, J., & GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2006). *Cartas do Gervásio o seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na educação Superior*. Campinas: Almerinda S.A.

- ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C; RODRIGUES, A.; PINTO, R., & FERREIRA, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358.
- ROSÁRIO, P.; TRIGO, J., & GUIMARÃES, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de educação*, 16 (2), 117-133.
- ROSÁRIO, P.; VEIGA SIMÃO, A.; CHALETA, E., & GRÁCIO, L. (2008). Auto-regular o aprender que espreita nas salas de aula. In ABRAHÃO, M. (org.), *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 115-132). Porto Alegre: PUCRS.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and self-regulated learning. In ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D, *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.125-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da educação.
- VEIGA SIMÃO, A. (2004a). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I., & VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-94). Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, A. (2004b). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I., & VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.95-106). Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In MIRANDA, G., & BAHIA, S., *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.263-287). Lisboa: Relógio d'água Editores.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In BIZARRO, R., & BRAGA, F. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp.192-206). Porto: Porto Editora.
- TANI, G. (2011). Perspectivas para a Educação Física Escolar. In TANI, G., *Leituras em educação física: retratos de uma jornada* (pp.251-266). São Paulo: Phorte.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Retirado em: jun. 1º, 2012 de fonte de [<http://esef.ufpel.edu.br/site/arquivos/ppc/Lic-PPC-ESEF-UFPel-mai-2010.pdf>]
- ZIMMERMAN, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocess? *Contemporary educational psychology*, 11,307-313.

ZIMMERMAN, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In ZIMMERMAN, B., &SCHUNK, D., Self-regulated learning and academic achievement (pp.1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into practice, 41 (2), 64-70.

Os tipos de trabalho pedagógico associados a bons resultados escolares: uma análise focada no discurso de professores e alunos

Estudos vários (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012; Fullan, 2009; Hargreaves e Shirley, 2009; Hopkins et al, 2011) têm afirmado que a qualidade das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar são influenciados pelo modo como os professores desenvolvem o seu trabalho dentro da sala de aula. Todavia, os professores não são “ilhas isoladas” e a sua ação sempre contribui para a cultura de escola a que pertencem (Lima, 2008). Por outro lado, como sustentou Hopkins (2008), a escola, para a qual uma criança ou um jovem vai, interessa e faz a diferença no seu sucesso escolar. É no quadro desta temática que se situa o estudo que aqui se apresenta.

Reconhecendo que os professores são elementos determinantes na melhoria das aprendizagens, o estudo teve como objectivo analisar os tipos de trabalho curricular que são propostos aos alunos e tal como verbalizado pelos professores, que estão associadas a bons resultados escolares. Pretende ainda verificar se tais formas de trabalho são reconhecidas igualmente pelos estudantes como estando associados aos seus bons resultados.

Os dados desta pesquisa são parte do produto final de um projecto de investigação sobre contextualização curricular e foram recolhidos através de entrevistas individuais a professores coordenadores de departamento, e a focus group de professores de cinco disciplinas (Português, História, Matemática, Biologia e Geologia e Físico e Química), sem cargo de coordenação, de três escolas secundárias dos distritos do Porto, Aveiro e Braga, onde se constataram bons resultados nos exames nacionais, e a focus-group aos seus alunos. Esses dados foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo para o que se usou o programa NVivo10.

A análise realizada permite reconhecer que os tipos de trabalho pedagógico mais usados se centram nos conteúdos disciplinares e são considerados positivos, por professores e estudantes.

Palavras-chave: Sucesso Escolar; Trabalho docente; Melhoria das aprendizagens

Introdução

Estudos vários (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012; Fullan, 2009; Hargreaves & Shirley, 2009; Hopkins *et al*, 2011) têm afirmado que a qualidade das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar são influenciados pelo modo como os professores desenvolvem o seu trabalho dentro da sala de aula. Todavia, os professores não são “ilhas isoladas” e a sua ação sempre contribui para a cultura de escola a que pertencem (Lima, 2008). Por outro lado, como sustentou Hopkins (2008), a escola, para a qual uma criança ou um jovem vai, interessa e faz a diferença no seu sucesso escolar. É no quadro desta temática que se situa o estudo que aqui se apresenta.

O conceito de sucesso escolar tem vindo a ser construído historicamente na medida em que tem conquistado um espaço de análise e de reflexão que lhe confere estatuto de objecto científico (Bolívar, 2012; Vieira, Pappámikeil & Nunes, 2012), ao mesmo tempo que vai correspondendo a novos mandatos

educativos e novos paradigmas curriculares (Formosinho, 2001). Uma parte significativa desta evolução tem resultado do esforço de ligar a investigação à intervenção e de responder à questão de como ajudar as escolas a “transformarem-se em ambientes de aprendizagem cada vez mais eficazes para os seus alunos” (Hopkins, Harris, Stoll & Mackay 2010, p. 1).

Entende-se sucesso escolar como uma exigência e resultado natural das aprendizagens, que os alunos fazem, mas que se traduz também nos outros intervenientes do processo; os professores e as escolas. É cada vez mais consensual a noção de que

“os discursos sobre o sucesso se foram alargando e mudando com o tempo: o sucesso escolar como rendimento ou aproveitamento dos alunos (avaliado através de estatísticas por vezes convenientemente manipuladas), como eficácia (das aprendizagens, dos professores, das escolas), como eficácia e eficiência do sistema, como qualidade e, numa fuga em frente, como excelência; como por exemplo, os consignados na Lei de Bases” (Estrela, 2007, p.16).

Sucesso não é apenas do alunos e do seu esforço, mas também do trabalho das escolas e dos professores, como é reflectido pela revisão de literatura e o trabalho de investigação desenvolvidos por Barlie, Donohue, Anthony, Baker, Weaver & Henrich (2012). As escolas são apresentadas como agentes influenciadores do sucesso escolar dos alunos e há relações positivas entre o desempenho dos professores e as taxas de sucesso dos seus alunos (Lima, 2008).

A tarefa de identificar as tendências na literatura que associam o sucesso escolar e ao trabalho curricular permitiu constatar quatro grandes eixos enquadradores da relação, a saber:

1. O trabalho e a atenção explícitos das escolas dedicadas aos estudantes e às suas necessidades;
2. A qualidade e formação dos docentes;
3. O desenvolvimento de um trabalho reflexivo sobre as práticas pedagógicas e consequente ajustamento;
4. A existência de práticas de monitorização nas escolas, que associadas a lideranças assertivas potenciem a transformação da informação recolhida em acções ajustadas.

No conjunto de estudos revisados, estes eixos, na sua totalidade ou em parte, foram sendo identificados como estando associados directamente ao sucesso escolar.

Hargreaves e Shirley (2008) realizaram um projecto centrado nos processos de melhoria dos resultados escolares, em Inglaterra, durante mais de dois anos e que envolveu mais 300 escolas secundárias do país. A estas escolas, que estiveram ligadas em rede, foi providenciada assistência técnica na interpretação do sucesso escolar e dado acesso ao apoio prestado por parte de escolas mentoras. Foi-lhes atribuído um modesto orçamento que podia ser aplicado da maneira que as escolas entendessem, desde que tal aplicação previsse o cumprir dos objectivos de melhoria dos resultados escolares dos alunos das escolas em questão. Os resultados iniciais do projecto foram notáveis,

“mais de dois terços destas escolas ligadas em rede melhoram para o dobro a taxa média nacional ao longo de um a dois anos, tendo evitado as características do mandato top-down, bem como as prescrições que tipificavam as reformas educacionais inglesas antes deste momento” (Hargreaves & Shirley, 2008, p. 139).

As iniciativas desenvolvidas no decorrer deste projecto, permitiram constatar ligações claras entre o exercício do trabalho docente e o sucesso escolar dos alunos. Os autores, referem-se positivamente a estratégias como

“o providenciar de estratégias para a realização de testes, pagar a antigos alunos para orientar os alunos actuais, o alimentar os alunos com bananas e água antes dos exames, (...), recolha dos números de telemóvel dos alunos para possibilidade de contacto quando estes faltassem” (id, ibidem, pp. 139-140).

Concomitantemente com os resultados e reflexões deste projecto, e com as tendências acima enunciadas, também o relatório McKinsey (2010), identificou um grupo de políticas e de estratégias que influenciam o sucesso escolar. Deste modo, os quatro grandes factores capazes de exercer essa influência decisiva são: 1. a atração de pessoas de alta qualidade para a profissão docente (académicos e sustentabilidade para o trabalho docente); 2. um foco em estratégias para o desenvolvimento de práticas de ensino de qualidade face a uma base contínua no trabalho; 3. o cultivo, a selecção e o desenvolvimento de líderes institucionalmente orientados; 4. atenção contínua a uma base de dados referente a que nível se encontra a prestação dos alunos, escolas e agrupamentos escolares face à intervenção precoce para a resolução de quaisquer problemas. (Relatório Mckinsey, 2010).

Foca-se a importância da reflexão nos novos discursos de liderança, por forma constatar quanto essa mudança de discurso e de prática potencia uma outra visão da relação entre o trabalho docente e sucesso escolar dos alunos. Este novo paradigma, como enuncia Michael Fullan,

“envolve o possuir de uma visão ampla e direccional, mas possuindo também humildade - ouvir os outros, incluindo aqueles com os quais não se concorda, respeitar e conciliar as diferenças, unificar a oposição em um terreno mais elevado, identificar cenários de win-win, ser esperançoso e humildemente confiante independente da situação” (Fullan, 2009, p. 109).

Centrando-se na relação entre a melhoria dos processos de ação dos professores com os resultados educativos, Antonio Bolívar (2012) constata que, se

“os numerosos esforços realizados nos últimos anos nos países ocidentais não obtiveram o impacto esperado nos níveis de aprendizagem dos alunos, actualmente pensamos que as mudanças na educação devem ter como foco a melhoria dos processos de ensino dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.” (id, ibidem, p. 191).

O autor evidencia dois pontos fundamentais na definição da ação dos professores por forma a assegurar um sucesso escolar mais sustentado: a responsabilidade na aprendizagem dos alunos; e a definição e gestão de actividades seleccionadas de acordo com o objectivo da melhoria das aprendizagens. Citando Bolívar, “a qualidade dos processos de aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares. Isto significa que é necessário conhecer as diferentes formas de gerir a aula e de instituir atividades que tenham a incidência real na aprendizagem dos alunos.” (Bolívar, 2012, p. 191).

A qualidade das expectativas dos professores, face ao seu desempenho e ao dos seus estudantes está também relacionada, directamente com o sucesso escolar (Hargreaves, 2000). Se essa relação se associa aos contextos sociais e educativos actuais, marcados pela incerteza e mutação constantes, ela tem no trabalho colaborativo dos professores um poderoso sustentáculo. São os “contextos de mudança rápida e

inconstância desenhados, que por vezes forçam muitos professores a trabalhar mais colaborativamente por forma a responder a tais contextos de mudança de forma efectiva” (Hargreaves, 2000, p. 151).

Se os professores não são “ilhas isoladas” e a sua ação sempre contribui para a cultura de escola a que pertencem (Lima, 2008), fica explicitada uma parte da ligação entre o sucesso escolar e o trabalho e a atenção explícita que as escolas dedicam aos estudantes e às suas necessidades. Esta é uma ideia mestra no livro de J. Lima, “Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo”. A obra apresenta diversos estudos internacionais, que desde a década de 70, têm trabalhado o conceito de escola eficaz (bem como da relação estreita que se estabelece com o sucesso escolar dos alunos). O traço comum do que vem a ser considerado uma boa escola, e é por isso capaz de proporcionar um ambiente suficientemente estimulante à aprendizagem, reside na consciência do seu “ethos” que é definido “em parte, pela visão, pelas finalidades acordadas entre o pessoal docente e pelo modo como este trabalha em conjunto, mas, igualmente, pelo clima de aprendizagem em que os alunos desenvolvem a sua actividade” (Lima, 2008, p. 199).

Esta caracterização do que deve ser uma boa escola é coincidente com outros estudos mais recentes que, centrando-se em investigação empírica, puderam demonstrar a sua validade (Barile *et al*, 2012; Jacob *et al* 2012), mesmo em casos de aprendizagens específicos (Lopes, 2010) ou de casos de alunos em circunstâncias peculiares (Ly *et al*, 2012). Em resumo, como sustentou Hopkins (2008), a escola, para a qual uma criança ou um jovem vai, interessa e faz a diferença no seu sucesso escolar.

Outro conceito que se associa a esta preocupação de identificação das práticas pedagógicas que promovem o sucesso dos alunos, é o da significância das actividades propostas que, de algum modo, pode ler-se como contextualização curricular. A contextualização curricular tem sido apresentada na literatura como “um conceito chave capaz de promover uma aprendizagem significativa. Por isso, existe uma necessidade de pensa o currículo tendo em conta os indivíduos, os lugares e as culturas” (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2012, p. 3).

Atendendo que o currículo não mais pode ser encarado unicamente como uma compilação de aspectos instrumentais desenvolvidos para transmitir conhecimento, o conceito de contextualização curricular, pretende colocar em reflexão a percepção da existência de um processo que também envolve as experiências de desenvolvimento pessoal e educacional do dia-a-dia dos estudantes. (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2012, p. 1). Desta forma, e segundo os autores, a contextualização curricular surge conceptualmente como um processo pedagógico que envolve procedimentos com o objectivo de estabelecer conexões entre conteúdos disciplinares, situações da vida real experienciadas pelos alunos, bem como as suas características como indivíduos e sua cultura. As mesmas autoras, afirmam ainda a revisão de literatura, por estas desenvolvida, permitiu constatar “que a contextualização curricular é geralmente entendida como uma abordagem pedagógica que promove e melhora a relação entre os alunos, o conhecimento escolar e as experiências de aprendizagem, aumentando a motivação dos alunos face a aprendizagem e ao seu sucesso.” (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2012, p. 6). É no quadro desta temática que se situa o estudo que aqui se apresenta.

Se os professores são elementos determinantes na melhoria das aprendizagens, pretende-se analisar os tipos de trabalho curricular que propõem aos alunos e tal como é por eles verbalizado, que estão associados a bons resultados escolares. Pretende ainda verificar se tais formas de trabalho são

reconhecidos igualmente pelos estudantes como estando associados aos seus bons resultados. São seus objectivos:

1. Identificar as tipos de trabalho curricular que segundo os professores e os alunos interferem no sucesso escolar.
2. Cruzar perspectivas de professores com as de alunos sobre essas práticas curriculares.

Metodologias

O texto inclui-se no âmbito do projecto “Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos” e recorre a uma metodologia qualitativa porquanto se centra nas percepções dos professores e dos alunos sobre a relação entre o sucesso escolar e o trabalho pedagógico. Esta opção é mais lógica tendo em consideração os objectivos acima enunciados.

Os eixos fundamentais do trabalho centraram-se por isso em torno dos conceitos de sucesso escolar e de práticas curriculares. Operacionalizou-se o conceito de sucesso escolar, do ponto de vista da investigação, como estando associado a: bons resultados escolares obtidos pelos alunos das escolas; ao reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelos estudantes; a auto-atribuição do epíteto “sou um bom aluno”. As práticas curriculares foram identificadas a partir dos trabalhos propostos e desenvolvidos em sala de aula, de acordo com o referencial de práticas de contextualização curricular que associa a decisão da escolha das práticas curriculares a partir de um exercício de significância das aprendizagens que tem no aluno o seu critério último.

Amostra:

O estudo teve como sujeitos os professores e alunos de anos terminais do ensino secundário de três escolas, de três distritos portugueses (Braga, Porto e Aveiro), escolhidas em virtude dos bons resultados escolares obtidos na avaliação externa.

O critério para seleção das escolas onde foram predeu-se com a posição ocupada no ranking nacional, no conjunto das disciplinas consideradas no estudo, que por sua vez depende da média que a escola teve nos resultados dos exames nacionais. Para tal efeito, desenvolveu-se uma pesquisa, nas listagens do ranking nacional, ao nível de cada distrito, das escolas posicionadas em lugares mais elevados, nas disciplinas objecto de avaliação externa: Português, História; Matemática, Físico-química e Biologia e Geologia. Assim, considerou-se que os professores a incluir no estudo deveriam ser aqueles que, no ano letivo relativo ao ranking (2010/2011), lecionaram as disciplinas acima referidas, no ano de exame: 12º para as disciplinas de Português, História; Matemática, e 11º para as disciplinas de Físico-química e Biologia e Geologia. Sendo professores dos alunos que alcançaram os bons resultados nos exames nacionais que colocaram a escola num lugar de destaque no ranking, o trabalho por eles desenvolvido – sendo de contextualização, ou não – tem relevo neste estudo. Igualmente e dada a estrutura organizacional das escolas atuais, foram incluídos os coordenadores de departamento das disciplinas em estudo, de forma a explorar aspectos relacionados com a cultura de trabalho da escolas e dentro de cada departamento.

Considerando a intenção de estudar e compreender as práticas de contextualização do saber utilizadas pelos professores e a sua repercussão em termos de sucesso educativo, importou também seleccionar alunos cuja opinião pudesse ser relevante para o assunto em questão. Os alunos foram escolhidos por serem aqueles que tiveram como professor, no ano de exame, os professores em cada disciplina. Foi, assim, pedido a cada professor (não coordenador) entrevistado que indicasse pelo menos 2 alunos seus, sendo que um deles teria bons resultados e o outro teria resultados mais baixos. Esta dualidade permite, de certo modo, auscultar e estudar o impacto que as práticas têm nos alunos. Sabendo que no caso das disciplinas com exame nacional no 12º, os alunos possivelmente já não estariam na escola, optou-se por pedir o nome de alunos que fizessem no ano lectivo em curso, parte das turmas do professor.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados, foram as entrevistas realizadas individualmente a coordenadores dos departamentos e as entrevistas realizadas em regime de *focus group* a professores e a alunos.

A construção dos instrumentos de recolha de dados teve por base o referencial teórico do projecto “Contextualizar o Saber para a Melhoria dos Resultados dos Alunos”, Foram produzidos:

- guião de entrevista semiestruturada.
- guião *focus group*.

Este estudo permitiu recolher informações em contexto, de um modo mais aprofundado, bem como ouvir na primeira pessoa os sujeitos que praticam – ou não – a contextualização curricular no quotidiano das escolas. Este processo possibilitou explorar a presença ou ausência de práticas de contextualização do saber e modo como estas são desenvolvidas na prática letiva, as motivações subjacentes ao seu uso, os constrangimentos e dificuldades enunciadas pelos docentes na sua realização e, também, inferir sobre os possíveis impactos e repercussões que esta abordagem metodológica tem no sucesso escolar dos alunos.

No total foram realizadas x entrevistas, assim distribuídas:

- Porto: 5 entrevistas individuais a coordenadores; 3 entrevistas individuais a professores (Biologia e Geologia a 2 professores/as; Matemática a 1 professor/a; e 2 *focus group* a professores/as Português a 2; Físico-química a 4 professores/as);
- Braga: 5 entrevistas individuais a coordenadores; 4 entrevistas individuais a professores (Biologia e Geologia a 1 professor/a; Físico-química a 1 professor/a; Matemática a 2 professores/as); e 3 *focus group* a professores (História a 2 professores/as; Físico-química a 2 professores/as; Português a 3 professores/as);
- Aveiro: 5 entrevistas individuais a coordenadores; 2 entrevistas individuais a professores (Físico-química a 1 professor/a; História a 1 professor/a; e 3 *focus group* a professores (Biologia e Geologia a 3 professores/as; Português a 2 professores/as; Matemática a 2 professores/as).

Após a realização das entrevistas com professores (não coordenadores), foi solicitado aos mesmos a sugestão de alunos para as entrevistas, tendo sido posteriormente enviado um pedido de autorização de

entrevista aos encarregados de educação dos alunos seleccionados, num processo mediado pela escola. Os alunos foram entrevistados por entrevistas semiestruturadas em modalidade de *focus group*. Realizaram-se por equipa:

- Porto: 4 *focus group* com alunos
- Braga: 3 *focus group* com alunos
- Aveiro: 5 *focus group* com alunos.

O guião da entrevista fez-se constituir por 5 blocos temáticos que a seguir se listam:

1. Legitimação da entrevista.
2. Razões do sucesso obtido pelos alunos na disciplina.
3. Lugar do currículo no sucesso.
4. Lugar da formação do professor (sentido amplo) na estratégia seguida para alterar.
5. Vantagens e limites da contextualização.

O guião do *focus group* a alunos fez-se constituir por 4 blocos temáticos que a seguir se listam:

1. Legitimação da entrevista.
2. Práticas pedagógicas e Sucesso.
3. Papel dos Alunos.
4. Percepções Gerais.

O guião de *focus group* a professores fez-se constituir exactamente pelos mesmos blocos temáticos presentes no guião das entrevistas.

Depois de realizadas, e gravadas em formato áudio com o acordo dos entrevistados, as entrevistas/*focus group* foram posteriormente transcritas para formato word., para serem objeto de análise.

Os dados empíricos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011; L'Écuyer; 1990; Krippendorf, 2003), tendo sido cruzados entre as opiniões de **professores e alunos**.

Para o efeito recorreu-se ao software NVivo10. Para a análise foi produzida uma estrutura categorial mínima, que teve por base o guião de entrevista e o referencial teórico do projeto. Esta estrutura categorial pré-construída foi alvo de alterações sempre que as mesmas se justificaram, de acordo com a natureza dos dados recolhidos. A análise possibilitou a organização da informação em categorias que formam a base para cruzamentos e meta-análises. Como o presente trabalho é um recorte dessa informação foram seleccionadas as categorias: *Abordagens pedagógicas relacionadas com o sucesso escolar*. Para efeitos de codificação considerou-se unidade de registo, a frase ou o período enquanto constituindo uma unidade de sentido, com mais ou menos, complementos e orações coordenadas. Tal opção resultou do facto de se associar a cada uma destas unidades de registo uma ideia que às vezes era mais complexa. Desse modo a categoria central que aqui se reporta intitula-se *Abordagens pedagógicas relacionadas com o sucesso escolar*, e desdobra-se nas seguintes subcategorias:

- Orientação para os conteúdos;

- Trabalho de grupo;
- Projetos;
- Trabalhos de pesquisa.

Em todo o processo de contato com os participantes no estudo, de recolha de dados e seu tratamento, foram respeitadas as regras éticas de investigação, nomeadamente a garantia de anonimato e o da participação voluntária e consentida, que no caso específico dos estudantes menores incluiu um pedido de autorização dos respectivos encarregados de educação.

Resultados:

A apresentação dos resultados segue a ordem antes referida de analisar a distribuição dos depoimentos recolhidos segundo o estatuto dos interlocutores – professor ou aluno – e segundo as disciplinas analisadas.

Existe uma clara prevalência do número de referências codificadas centradas no **“Domínio dos Conteúdos”** por relação às restantes formas de trabalho proposto na sala de aula (Referências de Alunos N=90 / Referências de Professores N= 120) (tabela 1). Essa predominância constata-se no discurso dos professores e dos alunos de todas as escolas, embora seja ainda mais evidente na escola do distrito de Aveiro (Referências Alunos N= 45 / Referências Professores N=52).

O recurso a **“Projetos”** aparece mais no discurso dos professores das escolas dos distritos do Porto (Referências N=11) e de Braga (Referências N=6), quando comparada com a escola do distrito de Aveiro (Referências N=3), sucedendo o mesmo no cômputo das referências à **“Pesquisa”**. Estas formas de trabalho encontram-se referidas sobretudo nos discursos dos professores, embora de forma mais modesta que as actividades que relevam directamente dos conteúdos.

Quanto à forma **“Trabalho de Grupo”**, ela está mais presente nas referências dos alunos (Referências N=37) do que nas dos professores (Referências N=15), em duas das três escolas.

Tabela 1 Dados Alunos / Professores

Alunos	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	16	0	0	0
Braga	29	11	1	2
Aveiro	45	26	0	0
	90	37	1	2
Professores	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	27	7	11	5
Braga	41	2	6	4
Aveiro	52	6	3	2
	120	15	20	11

Analisados os mesmos dados segundo a distribuição por disciplina escolar obteve-se a tabela 2. A prevalência de referências relativas ao **“Domínio dos Conteúdos”** por relação às restantes formas de trabalho proposto na sala de aula volta a ser uma tendência dominante em todas as disciplinas consideradas. Consta-se ainda que são as disciplinas relativas às ciências exatas e naturais que mencionam mais esse recurso, quando comparadas com as duas disciplinas relativas às Ciências Humanas e Línguas (História e Português).

O trabalho curricular planeado directamente a partir dos conteúdos tem no professor o seu principal promotor já que se traduz num trabalho de explicação, de demonstração, capaz de permitir a resolução dos exercícios característicos das disciplinas em causa.

A esse propósito regista-se o depoimento de alguns alunos que validam esta opção curricular:

Focus Group Alunos Biologia e Geologia

“Eu acho que nas aulas teóricas o facto de descobrirmos muito mais coisas novas, estamos em contacto, o facto de a professora estar ali a explicar a matéria, coisas que nós ainda não temos conhecimento, torna-se motivante, porque nós estamos constantemente a descobrir e a querer relacionar com outros conhecimentos que já temos, aplicar a situações do dia-a-dia. E nas aulas práticas, pronto, é o culminar de tudo, é o relacionar, ter o contacto direto mesmo com aquilo que já aprendemos.”

Focus Group Alunos Física e Química – Braga

“Nós acabamos por trabalhar sempre a interpretação nas aulas, não é?, fazer um exercício é preciso saber interpretar esse exercício. (...)Este professor, como eu já disse, ele dava-nos a trabalhar para nós aprendermos a interpretar o máximo possível e tentarmos explicar a maneira como podíamos ver estes exercícios deste tipo e daquele tipo.”

Focus Group Alunos Física e Química

“Passávamos muito tempo a fazer exercícios, mandava para casa muitos exercícios para fazer, porque era sabia perfeitamente que era com os exercícios que íamos ter prática. Pronto. E acho que foi uma boa aprendizagem.”

“Focus Group Alunos Matemática

“Às vezes quando nós vamos introduzir uma matéria nova a professora dá-nos um exercício e nós vamos fazendo. E à medida que é preciso novos conhecimentos, ela vai explicando e nós vamos fazendo esse exercício e ficamos com ele todo no caderno bem explicado para depois quando formos fazer um exercício sobre essa matéria saber que é dessa forma que temos de proceder.”

O recurso ao “**Trabalho de grupo**” parece mais evidente nas aulas das disciplinas de Biologia e Geologia (Referências N=17) e História (Referências N=12).

Todavia, na implementação deste tipo de trabalho são requeridas outras condições como a maior duração das aulas e alguma menor pressão do tempo sobre o cumprimento dos programas.

Focus Group Alunos Biologia e Geologia – Braga

“Há um método que a minha professora também utilizava era por exemplo quando tínhamos aulas de 135 minutos, como tínhamos tempo, em vez de ser ela a dar a matéria, nós é que tínhamos de organizar o nosso próprio power point e explicar aos nossos colegas. Por exemplo: nós tínhamos...ela ia ao livro e dizia matérias que eram...aquilo não era... Nós dávamos matéria, mas era mais uma introdução, depois ela voltava a falar daquilo. Mas ela dividia a matéria por grupos e depois cada um ia para o computador durante um certo tempo trabalhar aquela matéria, pesquisar sobre aquilo e tentar, primeiro percebermos para nós para depois...”

Português	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	8	4	2	0
Braga	4	0	0	0
Aveiro	20	6	1	0
	32	10	3	0
Físico e Química	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	15	0	6	1
Braga	14	2	7	2
Aveiro	18	7	0	1
	47	9	13	4
Biologia e Geologia	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	4	1	1	2
Braga	26	3	0	2
Aveiro	27	13	0	1
	57	17	1	5
Matemática	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	10	0	2	0
Braga	14	2	0	0
Aveiro	24	2	0	0
	48	4	2	0
História	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	6	2	0	2
Braga	12	6	0	2
Aveiro	8	4	2	0
	26	12	2	4

Tabela 2 Dados Disciplinas

Quanto à prática curricular de “**Projetos**”, esta só é referida na disciplina de Física e Química (Referências N=13). Está implícito neste recurso a importância que a motivação tem na escolha da prática.

Focus Group Professores Física e Química

“Há projetos. Há projetos que interessam aos menos bons, há projetos que interessam aos melhores. Está a decorrer neste momento a semana da Energia e do Ambiente. E todos os anos temos apresentado um carrinho solar, os alunos fazem do 8º ano, 7º ano/8º. E tem-se ganho sempre um prémio e pronto eles têm a corrida do carro, ou o carro...”

Coordenador Física e Química

Nós temos atividades práticas obrigatórias e que saem nos exames, ainda para mais valem 30% nos exames. E eu olho muitas vezes para aquele material e sei que muito daquele material foi comprado com o dinheiro dos projetos que nós apresentamos. Pois. E que vemos muitas vezes na formação “Olha aquilo, olha, é interessante”. Vamos, compramos, não é? Pronto. Quando, muitas vezes, quando apresentamos os projetos temos precisamente essa intenção. É de comprar determinado tipo de material”

Por outro lado, das cinco disciplinas em estudo, o **“Trabalho de Pesquisa”** só é referido nas disciplinas de Física e Química (Referências N=4), Biologia e Geologia (Referências N=1) e História (Referências N=4).

Discussão dos Resultados e Conclusões

A preocupação de tornar o currículo significativo para os estudantes, de forma a contribuir para o seu sucesso constitui uma prioridade que os professores têm em conta na selecção de práticas curriculares. Para o efeito, cabe-lhes encontrar formas de trabalho curricular que estabeleçam conexões entre os conteúdos disciplinares, as situações da vida real experienciadas pelos alunos, bem como as suas características como indivíduos e respetiva cultura. Se esta tendência é identificada na literatura como orientadora da possibilidade de decisão curricular que cabe aos professores (Fernandes et al, 2012), interessou averiguar que tipos de práticas são mais capazes de simultaneamente motivar os alunos para a aprendizagem e garantir o seu sucesso. Os tipos de trabalho curricular que segundo os professores e os alunos mais contribuem para o sucesso escolar são os que conseguem essa relação próxima aos conteúdos curriculares das disciplinas. As modalidades como o projecto e o trabalho de grupo também foram associadas pelos participantes ao sucesso escolar, mas foram muito menos referidas. O tempo que demoram pode constituir razão para a sua menor utilização. Como os estudantes validaram as práticas curriculares centradas nos conteúdos disciplinares e que decorrem de um controlo mais próximo do professor é possível concluir que a percepção que têm de sucesso escolar e de como o assegurar resulte de um tipo de trabalho curricular mimético relativamente à sua experiência .

Referências Bibliográficas:

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo* (4ªed). Lisboa : Edições 70.

- Braile, John, Donohue, Dana, Anthony, Elizabeth R, Baker, Andrew M, & Henrich, Christopher (2012). Teacher–Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Youth Adolescence*, 41, pp. 256-267.
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, Maria Teresa (2007). As Ciências da Educação, hoje. In Jesus Maria Sousa et al (Orgs.), *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Actas do Congresso IX da SPCE, Funchal 2007 (pp. 15-35). Porto: Livpsic.
- Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana & Figueiredo, Carla (2012). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *Asia-Pacif Edu Res*, pp. Retirado em Maio, de 2013 de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-012-0041-1#page-1>
- Formosinho, João (2001). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Fullan, Michael (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2), 101-113.
- Jacob, Anna, (2012). Examining the relationship between student achievement and observable teacher characteristics: Implications for school leaders. Anna Jacob, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (3), pp. 1-13.
- Hargreaves, Andy (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp.151-182
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hopkins, David (2008). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Berkshire, England: Open University Press.
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2008). Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 90 (2), pp. 135-143.
- Hopkins, David, Harris, Alma, Stoll, Louise & Mackay, Tony (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. *Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011*. Retirado em Janeiro, 2013 de http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf.
- Krippendorff, Klaus (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- L'Écuyer, Réne (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Beverly Hills: Sage.
- Lima, Jorge (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, Bernardino, Branco, Julia & Jimenez-Aleixandre, Maria (2010). 'Learning Experience' Provided by Science Teaching Practice in a Classroom and the Development of Students' Competences. *Res Sci Educ*, 41, pp. 787-809.

Ly, Jennifer, Zhou, Qing, Chu, Keira & Chen, Stephen (2012). Teacher–child relationship quality and academic achievement. *Journal of School Psychology, 50*, pp. 535-553.

Mourshed, Mona, Chijioke, Chivezi & Barber, Michael (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Mckinsey Report. Retirado em Maio, de 2013 de:
http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Vieira, Maria Manuel, Pappámikail, Lia & Nunes, Cátia (2012). Escolhas Escolares e Modalidades de Sucesso no Ensino Secundário. *Sociologia, Problemas e Práticas, 70*, pp. 45-70.

O professor, a investigação-ação e a prática educativa: em busca da melhoria do processo educativo

Gleyds Silva Domingues³⁰⁸

Resumo

Na inter-relação entre ensino e aprendizagem um novo caminho de dialogicidade se afirma na propositura da investigação-ação, uma vez que nela, os agentes envolvidos têm como meta a melhoria do processo educativo e, ainda, a emancipação dos sujeitos frente à realidade complexa em que estão imersos. A investigação-ação não se constitui apenas de um método, mas de uma possibilidade real para a ação-reflexão-tomada de decisão. Isso porque, é no ambiente circundante que a investigação-ação toma espaço e traz consigo a finalidade de pensar sobre um novo prisma, o da transformação, que sem dúvida propõe o encontro com a diversidade constituída. Ao transportar as bases da investigação-ação para o processo educativo tem-se como ideia primeira, a triangulação que a rege: do sujeito que investiga; dos sujeitos investigados; da problemática situada. Esta triangulação, portanto, não exclui, antes inclui as suas vertentes - dá-se sentido de totalidade -, pois são percebidas em co-participação com vistas a um objetivo afim. Este objetivo é inicialmente demarcado por um problema, que será pensado em cima de hipóteses construídas que tentam dar visibilidade ao problema e, por isto mesmo, devem ser investigadas. O problema não é alheio ou indiferente aos participantes, na verdade ele faz parte da sua realidade, como ponto de interrogação que inquieta e que se apresenta na forma de um desafio a ser superado e ou desvelado, à medida que ações são propostas para elucidá-lo. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo verificar a implicação da investigação-ação na prática de ensino de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes a escolas públicas do Município de Curitiba. Os teóricos que embasam esta pesquisa são: Carr e Kemmis (1988); Schön (1992); Elliot e Stenhouse (1992); Zeichner (1992; 1995). Parte-se do projeto de investigação-ação elaborado pelas professoras sobre uma problemática advinda da realidade e das observações das práticas pensadas e efetivadas no contexto de sala de aula, por meio das intervenções pedagógicas construídas e das análises destas intervenções propostas, no sentido de evidenciar a percepção e a avaliação das protagonistas frente a sua ação educativa. Neste sentido, apresenta-se como resultado preliminar desta pesquisa que, a proposta de investigação-ação tem um longo caminho de consolidação junto às professoras como instrumento de melhoria do processo educativo, isso porque, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa ainda estão construindo o conceito sobre o que de fato significa investigação-ação. Por outro lado, percebe-se a vontade e o desejo das professoras melhorarem suas práticas, à medida que refletem sobre seu trabalho educativo. Neste ponto, constata-se a presença de lacunas significativas que impedem a montagem de um grande quebra-cabeça, chamado investigação-ação. As lacunas não devem ser tomadas como empecilhos à investigação-ação, mas, sim como possibilidades que darão movimento ao ato da investigação, que poderá possibilitar a sua decodificação. Espera-se com este estudo que a prática educativa ganhe mais legitimidade e significação, tanto para as professoras como para a comunidade, pois neste processo são eles percebidos como

³⁰⁸ Faculdades EST/ Bolsita da CAPES

protagonistas, que em suas ações e práticas sociais, educacionais e políticas refletem o desejo da transformação.

Palavras-chave: investigação-ação- prática educativa - professores pesquisadores

Introdução

O campo de discussão “formação de professores” se inscreve num contexto mais amplo de inserção da ação e da prática educativas do profissional professor, uma vez que este não está limitado ao espaço de sala de aula, mas parte dele para tecer as leituras e redes possíveis de complexidade presentes na sociedade.

A formação de professores é, então, percebida no âmbito da prática reflexiva, que requer postura, reciprocidade e investigação. E esta investigação caminha na própria ação docente sobre sua prática educativa e a realidade na qual está inserido e é parte. Isto implica na autonomia legitimada e conquistada, e, também, na tentativa de lutar por uma sociedade que se deseja mais justa e democrática.

Afinal, para entender a si mesmo e aos outros se faz necessário que o docente tenha bem claro e definido as concepções, ideologias, visões e cultura que norteiam a história da realidade, quer seja está próxima ou distante. A reflexão, ainda, é considerada como condição imprescindível para pensar a escola, sua função social, o seu entorno e provocar mudança ou permanência, a partir da problemática estabelecida e pesquisada. O resultado a ser concretizado ou o seu contrário destina-se à reconstrução social.

Nesta ação reflexiva, o docente é percebido como construtor e autor de novos saberes que irão nortear a forma como ensina e desenvolve os valores educacionais subjacentes a sua ação educativa, os quais encontram bases nas teorias educacionais. Estas teorias demarcam a intencionalidade de seu trabalho e explicitam os porquês da aplicação de certas técnicas ou metodologias de ensino, e que diferente do que se pensa não são escolhidas ao acaso e ou aleatoriamente.

A pretensão inicial do estudo volta-se, então, para compreender o alcance e a visibilidade da investigação-ação no âmbito da prática do docente enquanto pesquisador, uma vez que é neste espaço aonde ocorre o entendimento do saber e fazer educativos.

Neste sentido, a investigação-ação é retomada como elemento central desta pesquisa, a fim de buscar a compreensão desta temática tão inquietante e ao mesmo tempo desafiadora, à medida que rompe com as estruturas da racionalidade técnica sob um novo paradigma baseado na reflexão para e sobre a ação, cujo objetivo se expressa na melhoria das práticas, situações e entendimentos dos sujeitos, diante do seu fazer profissional.

Este artigo justifica-se no processo de formação continuada do docente pesquisador, que a partir do ciclo da investigação-ação, torna-se consciente de suas ações e decisões que respaldam a sua prática educativa. Assim, podem-se contemplar novas discussões e diálogos sobre a temática que ganha expressividade quer no campo da produção acadêmica, quer no campo da prática da investigação-ação, visto que oportuniza ampliar o estudo, a partir de reflexões relacionadas ao processo de mediação estabelecido no interior dessa prática investigativa.

E Por Falar Em Investigação-Ação...

Antes de abordar a temática da investigação-ação faz-se necessário apresentar os dois paradigmas que sustentam a formação de professores e como estes são incorporados aos saberes e fazeres profissionais do docente, e por isto mesmo se tornam alvos constantes de pesquisas que estão em crescimento desde a década de 80.

O primeiro paradigma denominado racionalidade técnica fundamenta-se na técnica pela técnica. Considera o produto final e não oportuniza a criatividade e inovação, antes a repetição e a reprodução de modelos. Sua presença nos processos de formação de professores está sendo ainda hoje, um dos entraves para a prática reflexiva, uma vez que ao professor compete aplicar o que o outro projetou e isto descaracteriza o seu olhar como protagonista e autor de sua ação educativa.

A formação do professor por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.36)

A racionalidade técnica caminha na direção da homogeneidade, padronização e seletividade, o que sinaliza para um processo de exclusão, cuja bandeira está fincada na meritocracia. A preocupação central reside no resultado a ser alcançado e não no processo de construção desenvolvido.

“A realidade fica reduzida à uniformização de técnicas pensadas e projetadas fora do contexto de atuação e que são repassadas, como respostas, para os déficits educacionais [...]. Eis a mecanização do processo” (DOMINGUES, 2007, p.24).

Diante disto, surge o novo paradigma, denominado de racionalidade prática, o qual se contrapõe a esta visão técnica e se apresenta com o objetivo de tornar o professor, o sujeito e o autor de suas próprias práticas, à medida que oportuniza a contestação, reflexão, intervenção e inovação de sua ação educativa. Neste paradigma, o professor é considerado como o pesquisador de seu trabalho educativo, pois elege como objetivo entender as situações problemas advindas da sua realidade de atuação. Isso porque:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem (FREIRE, 1998, p.45).

A racionalidade prática busca desenvolver a autonomia e autoria docente frente as suas práticas educativas. Esses processos dão originalidade ao ato educativo, uma vez que o docente ao refletir sobre suas ações procura encontrar meios para responder às problemáticas levantadas. Isso indica que, na prática da reflexão o docente torna-se o protagonista de sua ação e construtor de conhecimentos práticos.

Surgem, então, as contribuições de Schön (1992) que sob o enfoque da epistemologia da prática defende o uso da reflexão por meio dos seguintes pilares: conhecimento da ação; reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, sendo estes pilares constitutivos do trabalho docente a ser efetivado no contexto da escola.

Ao assumir o paradigma da racionalidade prática como aquele que oportuniza ao professor pesquisador realizar a sua tarefa educativa de forma crítica e reflexiva, faz-se necessário encontrar caminhos para que esta finalidade se materialize na sua ação docente. Um dos caminhos é a investigação-ação, que pode ser definida como “o estudo de uma situação social com uma visão para melhorar a qualidade de ação dentro dela” (MCKERMAN, apud ELLIOT, 2009, p.113). Isso requer posicionamento político do docente frente ao seu contexto de atuação.

A proposta de formação docente na perspectiva da investigação-ação adota como eixo a reflexão e o contexto como a fonte alimentadora das práticas docentes. Isso porque, neste espaço educativo é que o sentido do fazer docente se afirma, pois é nele, também, que se legitimam ações de caráter teórico-prático, as quais ressignificam o seu trabalho docente expresso em dizeres, posturas, afirmações, negações e relações que se manifestam no cotidiano de seu exercício profissional.

Estas ações são corporificadas à identidade do professor pesquisador e, por isto se tornam reveladoras de si mesmo; de sua ação; de sua inserção política e de seu comprometimento social. O entendimento disto possibilita compreender a relevância da investigação-ação na constituição de uma prática legítima, isto porque ela oportuniza a autoria e ao mesmo tempo, a percepção do sujeito – professor pesquisador – sobre os processos envolvidos no ato educativo, os quais abrangem desde o entendimento da realidade, suas limitações e possibilidades, até a prática propriamente dita.

Este novo olhar oportuniza ainda, o desenvolvimento de saberes, dizeres e fazeres do professor pesquisador, que longe de ser considerado como um ato isolado e solitário, conta com a ajuda de um grupo de investigadores que compartilham de um mesmo desejo: a melhoria das práticas educativas. O desejo torna-se o ponto de contato desta comunidade de investigadores, visto que nela o diálogo se estabelece, à medida que autorefletem sobre as práticas, ações e intenções construídas no contexto de seu fazer profissional: a escola.

Para Rosa (2003, p.178), “o diálogo e o significado estão unidos a um projeto social; assim o desenvolvimento da autoreflexão, requer que se integre o saber à luta política, levada a cabo por grupos, que tenham como objetivo atingir sua própria emancipação”.

Neste sentido, é preciso imergir no campo da formação do professor pesquisador, a fim de identificar a presença e constituição de uma comunidade autoreflexiva, como um meio efetivo para a melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos seus praticantes. Isto porque, por meio desta prática investigativa os docentes envolvidos esclarecem suas dúvidas, desenvolvem novas ideias, divulgam inovações, fundamentam sua ação educativa e constroem significados do seu fazer e agir pedagógicos.

A investigação-ação, ainda, possibilita manter um olhar para dentro do processo com vistas não só ao entendimento, mas a forma como se enfrentará os problemas e as possibilidades para sua superação. É uma ação de julgamento prático, em que os próprios atores se tornam protagonistas na escolha de uma solução.

Falar em investigação-ação é assumir as possibilidades que são construídas no processo de melhoria das práticas educativas e de desenvolvimento profissional dos professores pesquisadores. É entender que, os entendimentos, as situações e as práticas são ressignificadas diante da compreensão crítica da realidade e

do trabalho educativo desenvolvido, que parte de um posicionamento político e social, carregado de intencionalidade e postura ideológica.

“Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como autores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão”. (TARDIF, 2005, p.243)

A investigação-ação de natureza emancipatória torna-se, então, um instrumento de compreensão da práxis, isto porque “na práxis, o pensamento e a ação guardam entre si uma relação dialética (...), que se reconstrói permanentemente, no seio do processo histórico vivo que se manifesta em toda a situação social real”. (CARR e KEMMIS, 1988, p.51) [Tradução nossa]

Esta perspectiva apontada da investigação-ação emancipatória permite aproximar a teoria da prática, ao mesmo tempo em que, oferece condições à comunidade de investigadores para tecer leituras sobre a dinâmica vivida no contexto da atuação, na forma como constrói discursos, posicionamentos e ações sistematizadas. Este ato de construção se torna legitimador do exercício profissional na maneira como produzem estratégias de ação para o contexto em que efetivam sua prática educativa.

Afinal, espera-se por meio desta prática investigativa que os docentes esclareçam suas dúvidas, desenvolvam novas ideias, divulguem inovações, fundamentem sua ação educativa e construam significados do seu fazer e agir pedagógicos. Para tal intento, faz-se necessário que os docentes elaborem projetos de investigação-ação, os quais serão concretizados na realidade educativa.

Para Carr e Kemmis (1988), a proposta de um projeto de investigação deve conter três condições básicas para o seu desenvolvimento e implementação. São elas:

1- ser um projeto que tenha como tema uma prática social considerada como forma de ação estratégica suscetível de melhoria;

2- que este projeto se realize em forma de espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando estas atividades inter-relacionadas sistemática e autocriticamente;

3- que este projeto envolva os responsáveis pela prática em todos e em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto a outros professores, e mantendo um controle colaborativo do processo. (CARR e KEMMIS, 1988, p.177) [Tradução nossa]

Neste sentido, a espiral reflexiva se apresenta como uma das possibilidades apontadas para que esta prática investigativa ganhe expressão no contexto de reflexão e ação da comunidade autoreflexiva de investigadores, visto que a pretensão é a proposição do diálogo reflexivo que objetiva a interação social capaz de criar ou recriar novos conhecimentos práticos.

A espiral reflexiva contém passos e ou fases para efetivação da investigação-ação. Estes, porém, não podem ser considerados de forma linear, fechada e mecânica, antes devem ser contemplados em movimento, ou seja, em ciclos que se comunicam e inter-relacionam. Assim, o ciclo de investigação-ação assume a seguinte configuração, a saber: Definição do Problema; Planejamento e Intervenção; Implementação das Intervenções; Avaliação das Intervenções e Retomada do Problema.

Domingues (2007), ao tecer considerações sobre os elementos de composição do ciclo da investigação-ação, esclarece que:

Na definição do problema a empreitada é a sua identificação e veiculação com a prática educativa, bem como o significado e o sentido que assumem neste contexto, cuja finalidade é melhoria ou mudança. Na identificação do problema, a atenção volta-se para uma indagação sobre a prática, a partir de elementos que a desequilibram ou distorcem do objetivo que se tem em mente ou da realidade em que aí está situada ou refletida.

Depois de identificado o problema, a ação se volta para o planejamento de estratégias de intervenção que de fato trabalhem no âmbito da problemática levantada. Assim é que, nesta etapa são pensadas maneiras de lidar com o problema, a partir de seus significados e formas que se expressam na realidade social, ou seja, o grau de amplitude e complexidade envolvido na práxis educativa.

O objetivo da intervenção é que a comunidade de investigadores examine reflexivamente sobre possíveis conseqüências advindas de uma tomada de decisão. Esta não pode, por este motivo ser precipitada, mas deve ser pensada com seus pares, o que demanda a implementação refletida na concretização e consecução dos objetivos estabelecidos no planejamento de ações.

Este pensar reflexivo remete à avaliação constante de ações e tomadas de decisões eleitas no contexto social. A avaliação, portanto, se configura como processo contínuo que admite idas e vindas em todo o momento do ciclo. Está aberta a mudanças, readequações significativas na prática educativa, possibilitando por esta razão, flexibilidade no processo de investigação iniciado, o que dá novo fôlego para retomada do problema, iniciando assim um novo ciclo investigativo. (DOMINGUES, 2007, p.59-60)

A comunidade autoreflexiva se impõe e propõe um novo arranjo de dizer a palavra, dialogar com seus pares, buscar alternativas, pensar o problema, desafiar modelos, pleitear seu espaço, crescer em convivência e legitimar sua prática de investigação-ação.

Para Carr e Kemmis (1988), a proposta da investigação-ação emancipatória é assumida pelo próprio grupo de praticantes e por isto tem a responsabilidade de fazê-los pensar com autonomia, à medida que vão superando os ditos de irracionalidade, injustiça, alienação e da falta de auto-realização.

Nesta direção, a investigação-ação emancipatória é considerada como uma condição para repensar as próprias práticas, os entendimentos e as situações em que estas ganham lugar e legitimidade, no sentido de ressignificar o trabalho educativo de forma crítica e reflexiva.

A comunidade autoreflexiva de investigadores se propõe a “atrair todos os participantes para uma comunicação orientada ao mútuo entendimento e ao consenso, para uma tomada de decisão justa e democrática, e para uma ação que satisfaça a todos”. (CARR e KEMMIS, 1988, p.210) [Tradução nossa]. Essa é a busca e o sentido político pedagógico do fazer a investigação-ação, a possibilidade de agir em conjunto em prol de um objetivo: a transformação social.

O Contexto Da Pesquisa

O projeto “Escola e Universidade” faz parte das propostas de ação e melhoria educativa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tendo seu início no ano de 1998 e passando por diversas reformulações, porém o enfoque dado à investigação-ação permanece inalterado, isto é, não foi realizada revisão e ou avaliação sobre o conceito e a prática efetivada pelos próprios protagonistas desta ação: docentes pertencentes à Educação Básica.

O projeto tem uma periodização anual e é viabilizado na prática educativa, por intermédio de parcerias com as Instituições de Ensino Superior, de natureza pública e ou privada. Essas parcerias ocorrem por meio de um convênio firmado entre as Instituições de Ensino Superior e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Este convênio tem uma duração de 6 meses e é validado quando há o aceite das Instituições de Ensino Superior, que logo designam professores titulados para serem orientadores das propostas apresentadas por docentes de educação infantil e ensino fundamental, pertencentes à Rede Municipal de Ensino.

Os projetos aprovados primeiramente por uma comissão de especialistas da Secretaria Municipal são destinados aos coordenadores das Instituições de Ensino Superior, que os distribuirá entre os docentes. Esses docentes durante 4 meses irão acompanhar o desenvolvimento dos projetos. Os professores que têm seus projetos aprovados recebem uma bolsa auxílio e são tratados neste trabalho como professores bolsistas, assim como os docentes designados para acompanhar os projetos são nomeados neste trabalho como orientadores.

A proposta encaminhada à Secretaria Municipal de Educação pode ter de um a três proponentes, mas o percentual de trabalhos apresentados por mais de um componente é superior, se tornando este um dado relevante, que indica a preferência por realizar um trabalho coletivo.

O prazo dado pela Coordenação Geral do Projeto “Escola & Universidade” para concretização da proposta é de quatro meses, e que de acordo com a anuência do professor orientador poderá ter ou não continuidade no ano subsequente.

Ao orientador compete, ainda, acompanhar, desenvolver, redirecionar e avaliar o trabalho das professoras bolsistas. Para isto, são fixados 4 encontros. Sendo dois deles, no campo de atuação - a escola e, os outros dois em local escolhido pelo orientador.

O primeiro encontro objetiva a discussão da proposta apresentada pelos professores bolsistas e pode resultar na indicação de possíveis alterações e ou complementações que se façam necessárias. Os outros encontros têm a finalidade de observar e acompanhar as implicações da proposta na prática educativa.

Por fim, é elaborado pelos professores bolsistas o relatório final da proposta pedagógica desenvolvida. Nele, devem constar os resultados obtidos, assim como as limitações, avanços e ou lacunas encontradas, o que confere a este documento um caráter descritivo e conclusivo das estratégias metodológicas aplicadas.

Este panorama geral, aqui, apresentado do projeto “Escola & Universidade”, tem como finalidade situar sobre a proposta de investigação-ação desenvolvida no interior da escola. Essa proposta é alvo de análise, uma vez que se torna referente da prática investigativa e da forma como esta prática se evidencia na realidade educativa.

Diante disto, procurou-se identificar episódios em que são feitos registros dos professores bolsistas sobre a forma como elegem a problemática e o plano de trabalho a ser desenvolvido. Estes episódios foram retirados de 7 (sete) Relatórios Finais referentes ao ano de 2012, e categorizados em: problemática; intervenção e avaliação.

Análises Da Prática Da Investigação-Ação

A primeira categoria a ser analisada relaciona-se à identificação da problemática advinda do contexto educativo. Essa problemática é apresentada nos Relatórios Finais, a partir da exposição do histórico da comunidade, da clientela atendida e dos problemas de cunho social enfrentados na comunidade e na escola. Essa contextualização pode ser sinalizada nos seguintes trechos:

Abordar o histórico e o desenvolvimento do bairro, da vila e da escola, valorizando seu espaço, a necessidade para melhorar a convivência e a construção de sua identidade foi o objetivo geral desse Projeto, a partir do desafio proposto pela Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, situada no maior bairro do município de Curitiba: a Cidade Industrial. Percebi que os alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental não se viam como parte de um grupo social, bem como não se percebiam responsáveis pelas alterações que ocorriam no meio em que vivem. Meu maior desafio seria resgatar o interesse e a participação nas aulas de história, despertando nos alunos a curiosidade em conhecer sua cidade, seu bairro e sua escola fazendo com que compreendam que o que ocorre no mundo influencia direta ou indiretamente a nossa vida, a história do bairro, da vila e da própria escola no dia a dia. (sic)

Para a criança que fica no ambiente escolar por nove horas diárias, durante cinco dias por semana, como no caso do centro de educação integral, é necessário estimular as atividades de leitura e pesquisa dentro da escola. Na comunidade onde a escola está inserida, os pais são trabalhadores e não tem a maioria, disposição física nem mental para ler à noite para os filhos. O maior percentual de pais ou responsáveis pelos estudantes frequentaram até quatro anos de escola no Ensino Fundamental, portanto, há maior dificuldade em contar com o auxílio dos pais seja nas tarefas escolares, seja no incentivo a leitura. (sic)

As crianças atendidas são moradores da região próxima a escola, e oriundos de famílias de classe média baixa. São crianças carentes e necessitam de apoio, conforto e atenção dos profissionais que os atendem. Devido a sua longa permanência longe dos seus familiares, cabe a nós educadores mantê-los num ambiente agradável, onde gestos e atitudes afetivas e de respeito sejam práticas diárias dentro deste espaço. (sic)

Nos relatos apresentados pode-se observar que a problemática está associada tanto à comunidade quanto à família dos alunos e das alunas, o que pode indicar que os problemas enfrentados pelos docentes são percebidos muitas vezes pelas docentes como se fossem exteriores à escola, e por isso, esta instituição necessita efetivar um trabalho de recuperação ou tratamento das dificuldades levantadas.

Em outros trechos selecionados, vê-se a mesma direção quanto à problemática, ou seja, de algo que acontece externo à escola, mas que a afeta diretamente, e por isso o trabalho educativo tem o caráter de trabalhar em cima do que de fato precisa ser resgatado. Talvez, isso demonstre a limitação do ato reflexivo, pois se sabe que um problema não está isolado de outras dimensões, antes se interpenetram, por isso no processo de investigação-ação faz-se necessária à colaboração de todos os envolvidos, em busca de uma ação mais efetiva.

Outra inferência que pode ser feita é de que a finalidade demarcada pelo projeto aposta na tentativa de salvaguardar os alunos e as alunas, dando-lhes uma condição melhor de viverem em suas comunidades. É como se as docentes quisessem modificar a história da escola e mais ainda dos alunos e das alunas quanto ao seu futuro.

Nossa escola localiza-se entre um bairro tradicional de Curitiba, um bairro de invasão e uma região metropolitana, recebemos então alunos de diferentes realidades sociais e precisamos buscar constantemente alternativas diferenciadas de trabalho. (sic)

Dentro da realidade em que a escola está inserida, sentiu-se a necessidade de elaboração de um projeto fundamentado em valores que auxiliem legitimamente na formação do estudante como um todo; aliado à prática da leitura, escrita e interpretação, tendo em vista que esta é uma das dificuldades apresentadas pela clientela atendida. (sic)

A escola representa a única oportunidade de ler que muitas crianças têm. É necessário, portanto propiciar a leitura de histórias nas salas de aula, dinamizando diversificando e criando formas de representar, pensar, agir e sentir de nossos estudantes, abrindo espaço para o conhecimento de outras culturas. (sic)

Sabemos que o gosto pela leitura resulta de uma prática de leitura, é produzido no social, portanto o incentivo a leitura em sala, as estratégias utilizadas pelo professor vão influenciar positiva ou negativamente na formação do aluno, assim como o ambiente familiar pode contribuir positiva ou negativamente na formação da criança. Sabendo do pouco contato que nossos alunos têm em casa com a leitura cabe a escola uma tarefa ainda maior: a de formar a criança e a de chamar a atenção da família para seu importante papel de incentivo a leitura. (sic)

No processo de investigação-ação elimina-se a oposição entre sujeito e objeto, à medida que o sentimento de responsabilidade do (a) docente frente às mudanças a serem efetivadas, porém elas não devem ser apenas enxergadas por uma única via ou possibilidade. Nota-se, que a forma como essas docentes leem suas realidades reflete diretamente no modo como orientam suas ações para a prática.

Na categoria intervenção foram retirados os relatos das docentes que evidenciassem as ações pensadas e aplicadas, e que estivessem associadas à problemática inicial levantada. A proposta de intervenção, porém, apresentou caráter aplicacionista, e, ainda, não foram alvos de reflexão docente diante das respostas obtidas, antes o objetivo delas foi demonstrar o motivo pelo qual as atividades foram propostas. O que indica que a prática da investigação-ação de natureza emancipatória deve ser revisitada pelas docentes, no sentido de que compreendam o papel da intervenção no ato de construir suas próprias teorias práticas.

As atividades foram pautadas em atividades práticas e teóricas, realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2011. Dentre as atividades práticas foram contempladas a produção de painéis, a pesquisa em livros, entrevistas, revistas, jornais e internet sobre os aspectos históricos do bairro (CIC), da vila (Vila Nossa Sra. da Luz dos Pinhais) e da escola. Além de uma visita aos pontos de maior relevância para o contexto social do bairro, levando a criança a conhecer um pouco mais da realidade que a cerca, construindo desta maneira sua identidade. (sic)

As atividades foram organizadas de forma a desenvolver habilidades de leitura antes, durante e depois da leitura em si, orientadas pela concepção de leitura não apenas como decodificação, mas como compreensão, interação entre texto e leitor e como réplica ao discurso do autor. (sic)

O projeto iniciou com a construção do corpo do livro: “Meus valores, minha vida!” em sala de aula. Cada professora apresentou para sua turma o trabalho que seria realizado com os colegas da outra turma e a importância do cuidado e zelo com este livro que os acompanharia durante todo o projeto. Em seguida, com a intenção de dar início à interação entre as turmas envolvidas, ocorreu uma apresentação de ambas no espaço externo da escola, para a construção dos combinados e regras necessários para o bom andamento do projeto,

o que se tornou o primeiro registro do livro. Vale ressaltar que todos os demais encaminhamentos realizados tiveram registro individual no livro. (sic)

Aulas dinâmicas, participação dos alunos trazendo suas opiniões e produzindo conhecimento são importantes, para tanto o espaço, o acervo da biblioteca é nosso aliado e através do planejamento de atividades que são desafiadoras e ambiente agradável estamos realizando um verdadeiro mergulho, uma caça aos tesouros escondidos no espaço antes sombrio da biblioteca. (sic)

Na categoria avaliação sobre a proposta realizada retirou-se os episódios que demonstraram as percepções das professoras bolsistas com relação às práticas de intervenção desenvolvidas. Elas demonstram que a preocupação central foi com o resultado do processo de intervenção e não a prática da reflexão e do levantamento de novos problemas advindos da realidade. É como se o trabalho estivesse concluído e não houvesse mais espaço para uma nova intervenção e ação docente.

Podemos dar nosso testemunho que a experiência foi de grande valia e extremamente gratificante para nós professoras, que pudemos observar o desenvolvimento, a aceitação, o interesse e a evolução de cada criança com seus próprios sentidos através do que propusemos. Temos consciência que valeu a pena atuar nesta área, porque convivemos com crianças atentas, que desenvolveram seus trabalhos com prazer, conscientes, concentradas e felizes e que com isto nos deram o retorno, além do esperado. (sic)

A avaliação foi realizada de forma contínua, por meio de registros e indicativos contendo reflexões sobre a experiência de aprendizagem vivenciada. Esses registros foram analisados pelas professoras formando um acervo ativo dos progressos, comparação, rascunhos, participação e envolvimento na realização das atividades propostas. (sic)

Pode-se afirmar que, o Projeto permitiu: incentivar a cooperação e o respeito ao outro bem como o que pertence a todos da comunidade; perceber-se como agente transformador do ambiente em que vive; conhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural existente em seu bairro; e valorizar as ações coletivas que representem na melhoria das condições de vida do bairro. (sic)

Todos os envolvidos participaram como sujeitos e agentes. Desta forma acredita-se que foi oportunizado o exercício da cidadania; pois aprendendo a participar, argumentar, ouvir, dialogar, respeitar o outro e explicar suas opções e atitudes, o estudante teve aumentada as suas possibilidades de buscar e criar novas alternativas e soluções, como agentes transformadores de sua realidade. (sic)

Este projeto promoveu tarefas desafiadoras que levaram o aluno a refletir, exercitar sua autonomia e capacidade de exercer plenamente indicadores do rendimento escolar demonstrado através das várias avaliações realizadas pela escola, Secretaria Municipal de Educação e Governo Federal. (sic)

A aplicação do projeto aconteceu em sala de aula, conversando com os alunos sobre o tema, discutindo suas dúvidas, despertando seu interesse, fazendo-os interessar-se pelo projeto que seria desenvolvido. (sic)

O trabalho desenvolvido foi bastante gratificante, pois a sua avaliação acontecia concomitante a aplicação do projeto e era verificado através do interesse, participação, entusiasmo dos alunos. (sic)

Na prática da investigação-ação, a avaliação ocupa um lugar de destaque, visto que por seu intermédio ocorre o ir e vir do processo. É no ato de avaliação em que novas problemáticas são levantadas, o que sinaliza que no contexto do trabalho educativo surgem novas perguntas que conduzem ao ato reflexivo, pois enquanto ciclo investigativo há um contínuo presente que se apresenta em constante movimento.

Afinal, todas as etapas associadas ao ciclo da investigação-ação requerem de cada docente um posicionamento reflexivo, que exige um olhar crítico sobre as práticas efetivas e aquelas que vão sendo incorporadas no seu fazer pedagógico. Há uma inquietação que mobiliza a docente para ação. Essa inquietação é que torna o processo educativo um ato de procura por novas possibilidades de entender a realidade educativa.

Diante disto, o ato avaliativo não se configura como um momento final, em que se demonstram resultados, antes este ato está inserido em todo o processo, desde o momento de pensar a problemática, as intervenções e a própria avaliação que se faz diante da prática de investigação-ação realizada.

Considerações Finais

A investigação-ação objetiva a melhoria das práticas educativas no âmbito de atuação docente, o que requer uma postura reflexiva diante das ações efetivadas. A reflexão torna-se o ponto de partida para pensar sobre as problemáticas advindas do contexto educativo, a fim de encontrar possibilidades para lidar com os problemas levantados.

Sabe-se, também, que a proposta da investigação tem como meta ajudar o professor a refletir sobre o seu trabalho, uma vez que está centrada no próprio método da ação-reflexão-ação. Liga-se, ainda, às experiências e ao saber reflexivo docente. Por este motivo, é preciso considerar que para concretizar a prática reflexiva, cada docente examine e esboce as hipóteses na resolução de problemas; assuma os valores que levam para o seu ensino; atente para o contexto em que se encontra situado social, política e historicamente; tome parte do desenvolvimento curricular, assuma o seu autodesenvolvimento profissional e procure trabalhar em grupo.

As ações que referenciam a prática da investigação-ação não são destituídas de intencionalidade e por essa razão requerem tanto do docente como da comunidade autoreflexiva um tempo dedicado ao conhecimento e a reflexão sobre o fazer educativo, pois é este tempo que oportunizará a construção de caminhos que tentem dar respostas às problemáticas levantadas.

Esta postura reflexiva requer de cada docente comprometimento político com o conteúdo do seu trabalho e, principalmente, com a reconstrução social da sociedade em que vive. Nesse engajamento, busca-se compreender sobre o que ele pensa e como percebe a ação e o ensino reflexivo e como toma as decisões e as coloca em prática no cotidiano escolar.

Diante disso, entende-se que há um percurso a ser trilhado pelo docente, a fim de que a proposta de investigação-ação ganhe terreno e se consolide como espaço de conhecimento e reflexão do seu agir, o que sinaliza para a necessidade de aprofundamento teórico sobre o próprio sentido de ser da investigação-ação, pois somente com a compreensão da proposta é que se pode vislumbrar a construção de práticas refletidas no interior do contexto educativo chamado escola.

Referências

- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (2001). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus.
- Carr, Willian; Kemmis, Sthepen (1998). Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado. Espanha: Martinez Roca.
- Contreras, J. Domingos (1994). La investigación em la acción. Cuadernos de Pedagogia. Madri. n. 224, pp 7-19.
- _____ (1997). La autonomia del professorado. Madri: Morata.
- Domingues, Gleyds Silva (2007). Concepções de investigação-ação na formação inicial de professores. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação (stricto sensu) em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba - SP, Brasil.
- Elliot, John (1990). La investigación – acción en educación. Espanha: Morata.
- Freire, Paulo (1998). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Geraldi, Corinta Maria Grisolia; Fiorentini, Dario ; Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). (1998). Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado das Letras.
- Gómez, Gregorio Rodriguez et al. (1996). Metodologia de la investigación cualitativa. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Lüdke, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Mckerman, James (2009). Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Mion, Rejane Aurora; Saito, Carlos Hiroo (Orgs.) (2001). Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa - PR: Gráfica Planeta, 2001.
- NÓVOA, Antonio (Org.) (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Pimenta, Selma Garrido e Lima, Maria Socorro (2004). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice (2005). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.

Especificidades da formação e da relação educativa entre formadores e estudantes numa escola superior de saúde

Rita Sousa, Amélia Lopes, Leanete Thomas Dotta, Aurora Pereira³⁰⁹

Resumo

A profissão e o curso de Enfermagem são marcados por características que os distinguem de outras profissões e cursos do Ensino Superior. De facto, o modelo de formação inicial de enfermeiros caracteriza-se pela forte relação entre conhecimento científico e dimensão relacional (Dubet, 2002). Neste sentido, é necessário que a formação proporcione circunstâncias curriculares e organizacionais que contribuam para o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, mas também relacionais (Pereira, 2008) que possam ser transferíveis para o contexto de trabalho (Lopes & Pereira, 2012).

A importância de uma cultura de cuidado entre formadores e estudantes é evidente para a melhoria dos processos formativos de futuros profissionais que têm no cuidar o principal desígnio da sua profissão (Bueno et al, 2004). Assim, é fundamental estabelecer uma relação personalizada e de maior proximidade entre docentes e discentes, não só por facilitar o processo de adaptação mas também por facilitar o sucesso académico dos estudantes (Sousa et al., 2013). Deste modo, importa promover o desenvolvimento de relações interpessoais que, ao facilitarem a comunicação e as linguagens, estabeleçam laços sólidos nas relações humanas (Antunes, 2003).

Este resumo surge no âmbito de um projeto de investigação e desenvolveu-se numa Escola Superior de Saúde portuguesa. A recolha dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a formadores com diferentes papéis na formação inicial de enfermeiros e da realização de Focus Group a formadores e estudantes. A análise dos dados permitiu-nos chegar a um conjunto de ideias relativamente às especificidades da relação educativa entre formadores e estudantes de enfermagem.

Palavras-Chave: Formação inicial de enfermeiros; relação educativa; paternalismo

Contextualização do Ensino Superior

Atualmente na Europa, e de acordo com as directrizes do processo de Bolonha, a tónica do processo educativo passou de uma estratégia centrada nos conhecimentos para uma lógica centrada nas competências. De facto, nos últimos anos, o Ensino Superior tem sido alvo de reestruturações significativas com diferentes implicações não só nas estratégias de ensino-aprendizagem, assim como, na forma como professores e estudantes se adaptam aos novos papéis que lhes são atribuídos/ impostos.

No conjunto das transformações que o Ensino Superior foi sofrendo deve destacar-se a transformação ao nível de conceitos educacionais, tais como “aprendizagem”, “conhecimento”, “capacidades” (skills), “competências” e “qualificações” (Magalhães & Sousa, 2007). O novo estudante do Ensino Superior vê-se confrontado com discursos políticos e sociais que preconizam aqueles que são os objetivos deste nível de

³⁰⁹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

ensino. Conceitos como autonomia, educação global e holística, competências de avaliação crítica são, entre outras, algumas das metas que a educação superior visa, atualmente, desenvolver e identificar entre os seus discentes. Neste sentido, o foco passou a ser a aprendizagem dos estudantes com o objetivo de contribuir para sociedade do conhecimento e de formar cidadãos para o mercado de trabalho, tendo em consideração as necessidades de inovação, polivalência, adaptação, cooperação e formação ao longo da vida. Por outras palavras, as instituições do Ensino Superior são consideradas, do ponto de vista dos objetivos da política educativa, como centros de formação pessoal, cultural e técnica, a quem cumpre a preparação para o exercício de atividades profissionais altamente qualificadas (Ferreira, 2009).

Percebe-se, assim, a importância da autonomia e do posicionamento crítico subjacente ao papel do estudante do Ensino Superior, valorizando-se, deste modo, mais do que a simples aquisição e soma de conhecimentos, o próprio processo de pensamento e de investigação autónoma, de conhecimento auto-construído. Deste modo, considera-se que o estatuto do estudante do Ensino Superior apela ao desenvolvimento de um conjunto vasto de competências baseadas em ideais de autonomia e de aprendizagem auto-dirigida.

De facto, algumas dessas reestruturações dizem respeito à mudança do papel do professor, que passa de controlador para facilitador da aprendizagem, mas também a uma maior responsabilidade e autonomia que são atribuídas aos estudantes neste processo (Darbyshire & Flemming, 2008). Entretanto, tal autonomia não é uma capacidade adquirida ou atribuída à priori, implicando sim a sua aprendizagem. Assim, a aprendizagem da autonomia dá-se nas relações e por mediação, especialmente, dos professores.

Enfermagem: especificidades de um curso e de uma profissão

A profissão e o curso de enfermagem são marcados por características muito próprias que os distinguem de outras profissões e cursos do Ensino Superior. Para além da componente teórica e técnico-científica, a dimensão prática e relacional, próprias da profissão, são pedras basilares da formação inicial dos enfermeiros. Por outras palavras, sendo a enfermagem uma profissão de ajuda ou de cuidado, o modelo de formação inicial funde-se na prática, nas parcerias institucionais e de formadores e no desenvolvimento pessoal (Dubet, 2002). Neste sentido, e tendo em conta que o cuidar constitui o eixo estruturante da formação em enfermagem, é necessário que o estudante através de uma interação cuidativa e libertadora adquiria capacidades e habilidades não só cognitivas e técnicas, mas também relacionais (Pereira, 2008). De facto, torna-se importante que a este nível de ensino se tenha a preocupação de formar bons profissionais, com as competências técnicas necessárias, e também a preocupação de formar pessoas capazes de desenvolver um pensamento crítico e de desenvolver competências relacionais, tendo em conta, especialmente a relação entre conhecimento científico e dimensão relacional (Dubet, 2002).

Os discursos sobre a formação inicial, em geral, e dos enfermeiros, em particular, têm apontado para uma maior aproximação ao paradigma socioconstrutivista que preconiza a formação como resultado de uma produção cultural, ocorrida nos contextos formativos por via das interações entre formadores e formandos, desviando-se assim do paradigma transmissivo, centrado na aquisição de conhecimentos, onde o formador é o ator principal.

A enfermagem é uma profissão com fortes raízes históricas que estabeleceram uma imagem, de certa forma, universal relativamente às qualidades, atitudes e competências que caracterizam os seus profissionais (Kirpal, 2004). Segundo esta autora, tendo em consideração que a identidade dos enfermeiros deriva, em grande parte, do seu papel enquanto especialistas com competências e conhecimentos relacionais particulares, é fundamental que o currículo integre e valorize competências no âmbito do cuidar. Pode-se afirmar que o conceito de cuidado sempre esteve presente e relacionado com a prática de enfermagem. Neste sentido, Jean Watson (in Simões, 2008) refere-se ao conceito de cuidar como um conceito central em enfermagem, conceptualizando-o como um processo interpessoal, com dimensões transpessoais.

Uma das especificidades do curso de enfermagem diz respeito ao número de intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Efectivamente, os estudantes deste curso têm que lidar com mais que um tipo de formadores, nomeadamente com os regentes (professores das teóricas que podem ser, ou não, enfermeiros), com os gestores pedagógicos (enfermeiros orientadores contratados pela escola de enfermagem e que estabelecem a ligação entre a escola e os contextos da prática) e com os tutores (enfermeiros que orientam os estudantes nos contextos da prática onde exercem funções).

A socialização profissional para estudantes de enfermagem tem sido descrita como um processo que implica que os estudantes sejam capazes de descobrir uma forma de se integrarem, movendo-se entre dois contextos com diferentes valores, muitas vezes em conflito entre eles, como são as escolas e os contextos de trabalho (Mooney, 2007 in Andrew et al., 2009). O hiato entre teoria e prática pode, frequentemente, ser descrito como a discrepância que existe entre aquilo que é ensinado nas salas de aula e aquilo que é vivido em contexto clínico, o que dificulta a maneira como os estudantes compreendem o seu papel enquanto profissionais e, conseqüentemente, assumem a sua identidade profissional (Carlson et al., 2010). Por outro lado, os espaços da prática são considerados como propícios para teorizar os conhecimentos práticos e praticar os conhecimentos teóricos (Tsui, 2009), para desenvolver o pensamento crítico (Andrea Sullivan, 2012) e como dinamizadores da dialéctica teoria prática (Fernandes et al., 2013). Nessa perspetiva há uma alteração da visão tradicional sobre a transição entre formação e o mundo do trabalho, descrita como uma questão de aplicação de saberes profissionais adquiridos durante o processo de formação e aplicados na prática.

A experiência na prática clínica durante a formação de enfermeiros tem impacto direto no desenvolvimento dos estudantes em áreas como a autoconsciência, pensamento crítico, proficiência psicomotora e no seu profissionalismo (Elisha & Rutledge, 2011), no desenvolvimento da qualidade dos cuidados empreendidos pelos enfermeiros (McHugh & Lake, 2010). O papel da dimensão prática pode ser representado em “esferas de influência” (Bradbury-Jones et al., 2010) onde conhecimento e confiança são o núcleo da dimensão intrínseca e onde os mentores ocupam lugar de destaque no desenvolvimento do empowerment dos estudantes de enfermagem. Cilingir et al. (2011) identificam que as expectativas mais comuns dos estudantes de enfermagem na sua formação inicial incluem justamente o desejo de serem compreendidos pelos mentores durante a prática clínica.

Se por um lado a dimensão prática e relacional são fundamentais no processo de formação do enfermeiro, por outro a dimensão técnico-científica não fica à margem, uma vez que a dimensão do cuidar implica o desenvolvimento de conhecimentos para a compreensão tanto das necessidades dos pacientes como do

contexto do cuidar (Berglund et al., 2012). Nesse sentido destaca-se o desenvolvimento de competências reflexivas (Berglund et al., 2012; Fernandes & Freitas, 2007) e do pensamento crítico (Andrea Sullivan, 2012), numa perspectiva de aliar as dimensões teórica e prática e de relação de proximidade entre formadores e estudantes, e como elemento potencializador da autonomia dos estudantes. A autonomia, considerada como pedra angular da profissão de enfermagem (Karagözoğlu, 2009), deve ser promovida durante os processos de formação inicial centrados nos estudantes (Wade, 1999).

As relações interpessoais sustentam a qualidade dos cuidados e as emoções devem ser exploradas na formação dos enfermeiros a fim de informar melhores práticas. A importância de uma “cultura de cuidado” no que toca à relação educativa com os estudantes é evidente como condição para a promoção da melhoria dos processos formativos de futuros profissionais que têm no “cuidar das pessoas” o principal desígnio da sua profissão (Bueno et al., 2004; Smith & Allan, 2010).

Relação educativa (na formação dos enfermeiros)

Autonomia e empowerment são elementos essenciais na constituição profissional dos enfermeiros e o seu desenvolvimento não está ausente das propostas curriculares de formação dos cursos (Karagözoğlu, 2009; Mailloux, 2006; Wade, 1999). Assim, na formação da enfermagem a necessidade de ouvir, autorizar e valorizar a voz dos estudantes sobre seus processos formativos também assume um papel de importância relevante. Nesse sentido, Bradbury-Jones et al. (2011), evidenciam o papel da voz dos estudantes durante suas experiências da prática clínica a partir do pressuposto de que se os estudantes encontram ambientes onde possam expressar as suas vozes, por consequência, também tenderão a possibilitar que as pessoas sob os seus cuidados profissionais expressem a sua. Contudo, se por um lado os estudantes chegam a ser prejudicados pela ausência da voz, por outro lado, o uso da sua voz também pode ser problemático uma vez que o medo da repercussão está presente. Tal impasse é conciliado pela promoção de processos de negociação da voz (Bradbury-Jones et al., 2011).

Neste sentido, importa que os formadores de enfermeiros sejam capazes de mobilizar estratégias educativas que permitam a evolução para situações reais de aprendizagem que potenciem a autonomia, confiança e reflexão (Rodrigues & Baía, 2012), o que implica o entendimento do relevo da dimensão sócio-afetiva no processo de ensino aprendizagem, ou seja, nas relações dialógicas e de proximidade (Chickering & Gamson, 1987; Davies et al., 2006 in Monteiro et al., 2012).

Uma maior complexidade no tipo de relação que existe entre os estudantes e as instituições de Ensino Superior que eles frequentam tem vindo a acentuar-se (Sá et al., 2011). Apesar de este ser um nível de ensino para adultos, o desenvolvimento de uma relação personalizada e de maior proximidade entre docentes e discentes é fundamental. A relação que o estudante cria com a própria instituição de ensino (e seus professores) e a forma como se envolve nas suas dinâmicas, é preponderante para a sua boa adaptação e para o seu sucesso educativo (Sousa et al., 2013; Lopes & Pereira, 2012; Moir, 2010). Portanto, é importante promover o desenvolvimento de relações interpessoais que, ao facilitarem a comunicação e as linguagens, estabeleçam laços sólidos nas relações humanas (Antunes, 2003).

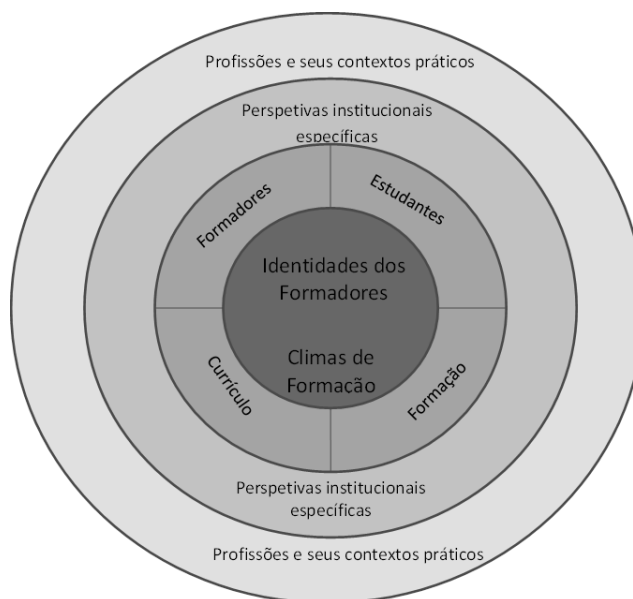
Percebe-se que as instituições de Ensino Superior e os seus professores não podem continuar a manter uma posição tradicionalista de alheamento face aos problemas dos seus estudantes, devendo adotar uma

postura empreendedora na procura de soluções e estratégias de ensino que promovam a participação ativa e valorizem as opiniões e saberes dos estudantes. No entanto, esta missão não é fácil, pois a falta de tempo e de capacidade de organização, o excesso de solicitações académicas simultâneas e fortemente disciplinares e a falta de perfil dos orientadores podem dificultar o desenvolvimento de percursos formativos autónomos (Rodrigues & Baía, 2012).

Assim, a relação entre docentes e discentes deve ser marcada pela proximidade e disponibilidade, sem deixar de promover a autonomia dos estudantes. Importa, então, questionar de que forma os professores contribuem para uma educação emancipatória que estimule a construção da autonomia e contribua para a transformação social (Freire, 1996).

Metodologia

Este artigo surge no âmbito de um projeto de investigação e desenvolveu-se numa Escola Superior de Saúde portuguesa. A recolha dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a formadores com diferentes papéis na formação inicial de enfermeiros e da realização de Focus Group a formadores e estudantes. O tratamento de dados, que se centrou na “análise de discurso” (Lopes & Pereira, 2012) de todos os participantes das entrevistas e dos focus group, permitiu construir indutivamente um sistema de codificação passível de enquadrar todos os enunciados produzidos, permitindo identificar por comparação, dimensões presentes e ausentes nos discursos produzidos no âmbito de um ou outro tipo de formação ou por um tipo ou outro de sujeitos dentro de cada tipo de formação.



Da reanálise deste sistema de codificação mais abrangente, e que acaba por ir de encontro aos itens que constituíram o guião que orientou a realização das entrevistas, assim como, dos focus group, foi possível desenvolver um conjunto de ideias relativas aos factores que contribuem ou influenciam a forma como a formação inicial de enfermeiros, contribui para a construção das identidades profissionais. Assim, definiram-se três grandes dimensões, a saber: “Visões da relação com a prática”, “Visões sobre os estudantes” e “Visões sobre as relações de formação”. Na dimensão “visões da relação com a prática”, importa analisar os discursos dos formadores e dos estudantes sobre a importância da dimensão prática do curso e a

importância da relação teoria-prática. Na dimensão “visões sobre os estudantes”, abordam-se as perspectivas dos formadores e dos estudantes relativamente às características dos estudantes de cada curso, e das relações entre estudantes. Por fim, a dimensão “visões sobre as relações de formação”, exploram-se as perspectivas relativas às relações entre formadores e estudantes de enfermagem e do ensino.

A análise dos dados permitiu chegar a um conjunto de ideias relativamente às especificidades da relação educativa entre formadores e estudantes de enfermagem. A apresentação dos resultados organiza-se de acordo com a fonte que lhes deu origem, ou seja, se são formadores ou estudantes.

Apresentação e discussão de resultados

Na dimensão “Visões sobre as relações de formação”, é possível perceber que, de forma geral, tanto os formadores como os estudantes de enfermagem identificam a existência de relações de proximidade e disponibilidade entre si. Neste sentido, os formadores entrevistados referem a disponibilidade e a preocupação em relação ao percurso formativo dos seus estudantes - “comunicação eficaz em relação aos alunos, conversa-se muito bem com os professores. Quase todos os dias temos uma interligação atenta, falar o que está bem, o que está mal, as dificuldades” (Rafaela - formadora). O tipo de acompanhamento que caracteriza as relações entre formadores e estudantes, em enfermagem, apresenta alguns contornos de excessiva preocupação e envolvimento – “nós às vezes acho que exageramos na protecção” (Marília – formadora). De facto, a dimensão relacional marca as relações que se estabelecem na escola de enfermagem, existindo enunciados de formadores que referem uma ligação não só a nível formativo mas também a nível pessoal – “eu acompanho todo o processo formativo dos alunos e, depois, há todas estas questões emocionais, de relação, portanto, cria-se uma certa cumplicidade e quando dou por ela está o aluno a falar-me das suas verdadeiras necessidades pessoais (...) quando dou por ela estou eu envolvida em situações pessoais, que penso que é uma mais-valia para eu conhecer o aluno e, por assim dizer, ajudar no seu percurso. Penso que é algo de muito positivo. Por outro lado, por vezes, se calhar a minha envolvimento é um bocado excessiva, penso eu, às vezes sinto necessidade de haver mais afastamento porque torna-se muito pessoal” (Ana – formadora). Importa referir que a proximidade que caracteriza as relações entre estudantes e formadores neste curso é, muitas vezes, associada à dependência dos primeiros em relação aos segundos o que acaba por inibir a autonomia – “mas o que eu noto é que nós até podemos ser parceiros (...) mas depois quando deixamos e nos afastamos um bocadinho para submergir a autonomia, acabou. Não se vê um desenvolvimento” (Carla- formadora).

Na voz dos estudantes de enfermagem, a relação entre formadores e estudantes parece ser também caracterizada pela disponibilidade dos primeiros para atender às solicitações dos segundos. Em alguns casos, essa disponibilidade transforma-se em disponibilidade para organizar a formação de acordo com as solicitações dos destinatários: “há uma preocupação em moldar as aulas e o que é ensinado ao que nós já sabemos através de outras disciplinas, ou seja, há uma preocupação em interligar os conhecimentos sempre que é possível” (Henrique - estudante). Este parece ser um traço característico do *modus operandi* da Escola que contribui para o bem-estar dos estudantes e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e sucesso académico, assim como para o seu desenvolvimento pessoal: “disponibilidade e apoio total dos professores, que sempre foram ao longo do curso um apoio importante tanto a nível

profissional como pessoal” (Diogo - estudante). No entanto, e de acordo com o que já foi referido pelos formadores, também os estudantes de enfermagem referem que a cultura de apoio e disponibilidade que marca as relações entre eles e os formadores assume, por vezes, contornos de excessivo paternalismo, o que acaba por inibir e dificultar a sua autonomia: “uma característica menos boa é o excesso de preocupação de alguns professores que não nos dá tanta autonomia, ou seja, fazem com que nós não nos sintamos tanto alunos do ensino superior mas mais do ensino secundário porque é um excesso de zelo” (Vânia - estudante).

O problema tradicional da relação entre a teoria e a prática assume particular relevância na formação de profissionais de ajuda (Hugman, 2005), como é o caso da formação em enfermagem. Para alguns autores (Melia, 1984; Mooney, 2007 in Andrew et al., 2009), a socialização profissional tem sido descrita como um processo que implica um equilíbrio entre contextos com diferentes valores, muitas vezes em conflito entre eles, como são as escolas e os contextos de trabalho. Neste sentido, importa perceber, através da análise da dimensão “visões sobre a relação com a prática”, de que forma a componente prática dos cursos contribui para a construção da identidade profissional dos estudantes, em termos de autonomia. Os formadores de enfermeiros enfatizam a qualidade da componente prática do curso na sua vertente reflexiva, crítica e de adequação à vida real, destacando a qualidade da relação teoria-prática e da sua adaptação às necessidades dos estudantes: “há uma entrega muito grande e eu acho que é uma coisa muito positiva da escola haver este contacto com pessoas que estão com o meio hospitalar e que favorecem esta ligação entre a teoria e prática. É muito positivo para os alunos.” (Raquel - formadora); “os ensinamentos clínicos são adaptados às necessidades de aprendizagem dos alunos, esta vertente tão assertiva que eu falei entre teoria-prática acho que é o melhor que tem o curso neste momento.” (Carla – formadora). Quando apontados, os aspetos negativos dizem sempre respeito à necessidade de uma melhor organização da componente prática do currículo, nomeadamente, a nível dos estágios, no caso da enfermagem - “penso que provavelmente há uma necessidade de reorganização de alguns aspectos, de alguns estágios. Portanto, estamos sempre em permanentes mudanças, mesmo no hospital, por isso, provavelmente, será um dos aspectos que seja necessário aproximar a escola da instituição” (Joana-formadora).

Para os estudantes de enfermagem percebe-se que a componente prática do curso é fundamental para a construção da sua identidade profissional, isto é, para a maioria dos estudantes só se aprende a ser enfermeiro em contacto com a prática: “muitas vezes nós aprendemos muita coisa na teoria mas só quando somos confrontados com a prática é que aprendemos o verdadeiro valor de ser enfermeiro” (Vânia – estudante). Para os futuros enfermeiros, a componente prática do curso é uma das suas mais-valias uma vez que lhes permite contactar com a profissão desde o início do seu percurso académico. Neste sentido, a existência das actividades de ensino clínico tem um papel de destaque na sua formação na medida em que lhes permite colocar na prática os saberes teóricos que vão adquirindo ao longo do curso: “acho que é importante ter essas aulas práticas, estágios, ensinamentos clínicos porque é aí que se aprende (...) acho que podemos mesmo em prática aquilo que valemos e aquilo que sabemos” (Carolina – estudante). Para alguns estudantes a articulação entre teoria e prática é feita de forma consistente – “eu considero que existem umas partes teóricas sustentadas e uma articulação preocupada com a prática” (Filipa – estudante) -, enquanto outros consideram que existe a necessidade de uma maior articulação entre estas duas componentes do curso – “ainda há que investir na articulação da teoria com a prática, que nem sempre está totalmente articulada. Realmente a escola tem uma preocupação de ensinar o que é o ideal mas muitas

vezes não está de acordo com as contingências que nós verificamos nos contextos de prestação de cuidados“ (Diogo – estudante) -, assim como uma maior uniformização dos conteúdos e objectivos das unidades práticas.

Relativamente à dimensão “Visões sobre os estudantes”, apesar de existir alguma dificuldade em definir o tipo de relações que existe entre os estudantes fora do contexto de sala de aula, a maior parte dos formadores de enfermagem realça o espírito de entreajuda, a cumplicidade, a solidariedade e a colaboração nas relações entre estudantes – “eles aceitam-se muito bem uns aos outros, fazem amizade com facilidade, trabalham juntos com facilidade, provavelmente os objectivos são comuns e isso também é um processo facilitador. Aceitam-se, trabalham muito bem em equipa, entreajudam-se,” (Raquel – formadora). Importa questionar até que ponto esta dimensão da ajuda percebida nos estudantes está relacionada com as características próprias da enfermagem enquanto curso que forma para o cuidar. O aspeto menos positivo que marca estas relações prende-se com as questões da avaliação. De facto, existem enunciados de formadores que dão conta de alguma competitividade e de falta de coesão entre os estudantes relacionados com a avaliação e distribuição dos campos de estágio – “penso que o factor de avaliação, a nota, por vezes, penso que, às vezes, há alguma crispação no grupo pelo factor nota” (Ana – formadora). No que diz respeito à percepção que os formadores têm relativamente às características mais pessoais dos seus estudantes, é referida a capacidade de investimento e desenvolvimento da dimensão humana – “temos alunos que investem, de facto, e têm à vontade e mobilizam outras competências na relação com o outro” (Luísa – formadora) –, assim como uma maior auto-estima que permite aos estudantes uma maior segurança nos contextos práticos – “as coisas fluem, os saberes fluem, mesmo que não saibam muito têm outra auto-estima, muito mais elevada” (Rafaela – formadora). No entanto, na maioria dos casos, é referida a imaturidade e irreverência dos estudantes. A irreverência surge associada ao facilitismo que a sociedade actual permite e que, em alguns casos, acaba por influenciar a postura dos estudantes – “é natural que com as facilidades que a sociedade tem colocado à mercê dos jovens, eles apresentem comportamentos de ‘tenho mais direitos do que deveres” (Marília – formadora). A imaturidade é identificada a nível relacional, ético, emocional, comunicacional, social e tem implicações no tipo de competências desenvolvidas e que são exigidas num curso como o de enfermagem – “imaturidade emocional, imaturidade social muitas vezes, tem a ver com a ausência de competências de negociação, assertividade e proactividade dos grupos” (Antónia – formadora).

Nos discursos dos estudantes de enfermagem, encontramos referências ao tipo de relações que existem entre eles, mas não sobre particularidades que os caracterizem enquanto estudantes. Neste sentido, e sobre as relações entre estudantes, um dos aspectos mais referidos é a partilha de apontamentos, sendo mais visível a presença de um forte espírito de entreajuda entre estudantes, acompanhado de laços de amizade e apoio relacional – “os alunos conhecem-se uns aos outros, há uma relação próxima e uma constante partilha de conhecimentos e de experiências de uns anos para os outros. Partilha de apontamentos, de conhecimentos, partilha dos próprios ensinamentos clínicos, dos estágios, das aulas, de tudo, há muito essa proximidade” (Filipa – estudante). Apesar de parecer existir um bom clima entre os estudantes, existem algumas referências relativas à existência de choque de ideologias e problemas relacionados com a distribuição dos lugares de estágio – “problemas com os centros de estágios, às vezes existem atritos porque todos querem ir para ali e às vezes há pessoas que se zangam por isso, e também

porque durante a realização de trabalhos há alunos que andam um bocado à gosma” (Henrique – estudante).

Considerações finais

A interpretação dos dados provenientes das entrevistas e dos Focus Group realizados com estudantes e formadores de enfermagem permitiu a percepção dos significados que ambos atribuem ao tipo de relação educativa presente na escola de formação em estudo.

As visões dos formadores e dos estudantes sobre as relações convergem para uma ideia de muita proximidade, por vezes em excesso, o que pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, tal convergência pode ser um indicativo de uma confirmação da dimensão do cuidar como eixo estruturante do curso. A questão que se coloca é se, de facto, a centralidade de tal eixo não tem influência fragilizadora no desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática, os formadores de enfermagem encaram a dimensão prática do curso – e própria da profissão – como espaço de desenvolvimento da reflexão, do espírito crítico, estando adequada à vida real e adaptadas às necessidades dos estudantes. Os estudantes perspectivam-na como espaço onde, de facto, se aprende o que é a profissão e o que é ser enfermeiro, como espaço de aplicação da teoria, sendo, portanto uma mais-valia do curso. No entanto, no que diz respeito à articulação entre teoria e prática existem algumas divergências nas perspectivas dos estudantes entrevistados – enquanto uns consideram que o curso tem a componente prática necessária e adequada, outros consideram que esta devia ser maior. De forma geral, tanto formadores como estudantes assinalam uma visão positiva da componente prática, contudo, a relação entre os dois campos é sutil.

Relativamente às visões sobre os estudantes, também formadores e estudantes apresentam as mesmas opiniões. Assim, se a nível individual é apontada a existência de algum individualismo, imaturidade e irreverência, ao nível das relações entre estudantes são apontadas a entreajuda, a cumplicidade, a colaboração e a solidariedade como características que marcam estas relações. No entanto, a avaliação surge como aspeto negativo que acaba por influenciar as relações estabelecidas.

Referências

- Andrea Sullivan, E. (2012). Critical thinking in clinical nurse education: application of Paul's model of critical thinking. *Nurse Education In Practice*, 12(6), 322-327.
- Andrew, Nicola, Ferguson, Dorothy, Wilkie, George, Corcoran, Terry & Simpson, Liz (2009). Developing professional identity in nursing academics: The role of communities of practice. *Nurse Education Today*, 29, 607-611.
- Antunes, Celso (2003). Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como espaço do crescimento integral. Petrópolis: Editora Vozes.

- Berglund, Mia, SjöGren, Reet, & Ekebergh, Margaretha (2012). Reflect and learn together - when two supervisors interact in the learning support process of nurse education. *Journal of Nursing Management*, 20(2), 152-158.
- Bradbury-Jones, Caroline, Irvine, Fiona & Sambrook, Sally (2010). Empowerment of nursing students in clinical practice: spheres of influence. *Journal of Advanced Nursing*, 66(9), 2061-2070.
- Bradbury-Jones, Caroline, Sambrook, Sally, & Irvine, Fiona (2011). Nursing students and the issue of voice: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 31(6), 628-632.
- Bueno, Sonia, Ebisui, Cássia & Cintrão, Márcia Alves (2004). Concepções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: uma visão reflexiva dos alunos de graduação em enfermagem. *Ciência, Cuidado e Saúde Maringá*, 3(2), 137-142.
- Carlson, Elisabeth, Pilhammar, Ewa & Wann-Hansson, Christine (2010). "This is nursing": Nursing roles as mediated by precepting nurses during clinical practice. *Nurse Education Today*, 30, 763-767.
- Chickering, Arthur & Gamson, Zelda (1987). Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7.
- Cilingir, Dilek, Gursoy, Ayla Akkas, Hintistan, Sevilyay & Ozturk, Havva (2011). Nursing and midwifery college students' expectations of their educators and perceived stressors during their education: A pilot study in Turkey. *International Journal of Nursing Practice*, 17(5), 486-494.
- Darbyshire, Chris & Fleming, Valerie (2008). Governmentality, student autonomy and nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 172-179.
- Dubet, François (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris. Seuil.
- Elisha, Sass, & Rutledge, Dana N. (2011). Clinical Education Experiences: Perceptions of Student Registered Nurse Anesthetists. *AANA Journal*, 79(4), 35-42.
- Fernandes, Maria, & Freitas, Genival (2007). A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60, 62-67.
- Fernandes, Preciosa, Pereira, Aurora, Mouraz, Ana, Sousa, Rita, & Lopes, Amélia (2013). A formação inicial em enfermagem e climas de formação: conceitos e percepções. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes (Eds.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador/BA: EDUFBA.
- Ferreira, Isabel (2009). *Adaptação e Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior – factores familiares e sociodemográficos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Hugman, Richard (2005). *New Approaches en Ethics for the caring Professions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karagözoğlu, Şerif (2009). Nursing students' level of autonomy: A study from Turkey. *Nurse Education Today*, 29(2), 176-187.

- Kirpal, Simone (2004). Work identities of nurses: Between caring and efficiency demands. *Career Development International* 9(3), 274-304.
- Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning; the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Magalhães, António M. & Sousa, Sofia (2007). *The European Higher Education Area and the transformation of educational categories in higher education*. Paper apresentado na Annual Conference Of the Society for Research into Higher Education (SHRE), Dezembro de 2007.
- Mailloux, Cynthia Glawe (2006). The extent to which students' perceptions of faculties' teaching strategies, students' context, and perceptions of learner empowerment predict perceptions of autonomy in BSN students. *nurse education today*, 26(7), 578-585.
- McHugh, Matthew & Lake, Eileen (2010). Understanding clinical expertise: Nurse education, experience, and the hospital context. *Research in Nursing & Health*, 33(4), 276-287.
- Melia, Kath (1984). Student nurses' construction of occupational socialization. *Sociology of Health & Illness*, 6(2), 132-151.
- Moir, James (2010). The First Year in Higher Education: Engagement and Empowerment. *The International Journal of Learning*, 17(5), 493-502.
- Monteiro, Sílvia, Almeida, Leandro & Vasconcelos, Rosa (2012). The role of teachers at university: What do high achiever students look for?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 65-77.
- Pereira, Maria Aurora (2008). *Comunicação de más notícias em saúde e gestão de luto*. Coimbra: Formasau.
- Rodrigues, Manuel Alves & Baía, Maria da Conceição (2012). Mediação e acompanhamento na formação educação e desenvolvimento profissional. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(7), 199-205.
- Sá, Maria José, Ferreira, Elisabete & Ramos, Kátia (2011). *Teachers' Knowledges and Practices: contributions to a reflection on Autonomy and Success in Higher Education*. In Actas ISATT 2011 Conference 04-08 July 2011, University of Minho, Braga, Portugal.
- Simões, Rosa (2008). *Competências de relação de ajuda no desempenho dos cuidados de enfermagem*. Dissertação de Mestrado Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Smith, Pam & Allan, T. Helen (2010). "We should be able to bear our patients in our teaching in some way": Theoretical perspectives on how nurse teachers manage their emotions to negotiate the split between education and caring practice. *Nurse Education Today*, 30(3), 218-223.
- Sousa, Rita, Lopes, Amélia & Ferreira, Elisabete (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria* [no prelo].
- Tsui, Amy (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching*, 15(4), 421-439.

Wade, Gail H. (1999). Professional nurse autonomy: Concept analysis and application to nursing education.
Journal of Advanced Nursing, 30, 310-318.

O professor e o Trabalho com a leitura na educação de jovens e adultos

Maria Luédna Ferreira de Melo³¹⁰, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante³¹¹

Resumo

Nesse trabalho, faremos uma reflexão sobre o trabalho docente, voltado para as práticas de leitura desenvolvidas por uma professora da rede pública de ensino de Maceió, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos- EJA. A pergunta que nos guia desde o início é: qual o tratamento dado à prática da leitura na sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos? Os fundamentos teóricos do trabalho passam por uma concepção dialógica e interacionista do processo de leitura, considerando as variáveis em questão: texto-leitor, leitura; e uma concepção progressista, inspirada, sobretudo em Paulo Freire, considerando as especificidades da EJA. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicação dos questionários com a professora e com os alunos. Além disso, faremos observações em sala de aula. Adotamos no trabalho a pesquisa de natureza qualitativa, destacando o estudo de caso. O que tem se constatado é que a concepção que permeia a prática do professor, na maioria das vezes, com relação à leitura, é de que o aluno necessita tão somente decodificar o que foi codificado. Esse é o modelo de leitura adotado muitas vezes nas nossas escolas públicas. Há um esquecimento de que antes de tudo “ler” é ler compreensivamente. Nesse sentido, o trabalho e a concepção do professor são importantíssimos no desenvolvimento do processo de leitura. O professor como mediador, o promotor, facilitador, agente desse processo, do gosto pela leitura.

Palavras-chave: trabalho docente, leitura, educação de jovens e adultos.

Introdução

A educação e a leitura, mais especificamente, é um dos pilares para uma conscientização e transformação no entendimento da ideologia vigorante. Sua importância e valor utilitário são constantemente alçados até mesmo pela ideologia neoliberal, sem, no entanto, o leitor tomar “posse” do entendimento do que é ler (criticamente) e muitas vezes aprender a escrever se sobreponha a aprender a ler. E embora elevada como primordial pela escola, a leitura recebe pouca atenção na prática, acontecendo descasos com seu tratamento no trabalho diário.

Constantemente vemos nos trabalhos publicados no país que um dos maiores fracassos da escola no Brasil tem sido formar leitores. Isso se deve muitas vezes ao trabalho com essa modalidade, a concepção que se tem desse ato nos espaços educativos e até mesmo fora dele. Por isso, é sempre importante fazer um questionamento das concepções e práticas adotadas. Outras vezes os textos selecionados para a leitura não estão voltados a temáticas ou acontecimentos atuais e a metodologia utilizada é mecânica, focada na decodificação, identificação e reprodução de elementos contidos no texto.

³¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: luedyna@hotmail.com

³¹¹ Doutora em Linguística pela UFAL e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

Encontramos inúmeros problemas e entraves a um pleno trabalho com essa atividade, que vão desde a formação insuficiente do professor, que tem implicações no trabalho com o aluno; ao envolvimento desses sujeitos com a leitura, visto que só se aprende a ler lendo. Coloca-se ainda as questões de ordem financeira, com pouco ou quase nenhum recurso para aquisição de livros para a modalidade, falta de bibliotecas nas escolas ou não uso da mesma.

O acesso à educação e à leitura crítica é um desafio público, no sentido de correção de uma injustiça social aos que não tiveram acesso e oportunidade de frequentar a escola antes. Por meio de um trabalho articulado é possível (re)configurar um novo leitor, com personalidade e consciência sobre o que ler e não como sujeito passivo e conformado como objetiva o paradigma neoliberal. Muito mais do que investir numa educação de “qualidade” como propagada pelo discurso neoliberal, está à necessidade de uma vinculação numa mudança “na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira” (DURANTE, 1998, p. 13). Condições que vão bem mais além dos muros da sala de aula, que devem ser consideradas, se quisermos pensar numa transformação social.

Cabe ressaltar que a leitura crítica na escola é objeto de conquista que deve seguir unido à outra conquista: a leitura como prática social, como firmemente nos adverte Silva (1997, 1998a, 1998b).

Com este trabalho, pretendemos contribuir para com a produção de um maior conhecimento sobre as práticas de leitura e formação de leitores na EJA; visamos também, colaborar para a consolidação de pesquisas nesse campo, e, por conseguinte melhorar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas. Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, que tem como eixo temático a Leitura na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal é investigar as práticas de leitura e formação de leitores no processo de alfabetização de Jovens e Adultos ao longo de quatro anos, em quatro escolas públicas, sendo duas municipais e duas estaduais, situadas em Maceió.

A pergunta que nos guia desde o início é: qual o tratamento dado à prática da leitura na sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos? Essa problematização desdobra-se nas seguintes questões: o professor planeja/recria diferentes tipos de situação de ensino e aprendizagem da leitura? O professor ajusta o nível de desafio de leitura às possibilidades cognitivas dos alunos e faz intervenções consideradas adequadas durante as atividades de leitura? Que textos circulam na sala de aula, predominantemente nas aulas de língua portuguesa na EJA? O ensino de leitura está ocupando um lugar privilegiado na sala de aula, ou aparece como coadjuvante, no processo escolar? O professor de EJA trabalha os gêneros textuais em sala considerando suas funções e os aspectos comunicativos e interacionais, ou limita-se a utilizá-los como suportes para realização de atividades de metalinguagem?

No entanto, vale ressaltar que estes questionamentos serão objetos de investigação ao longo de quatro anos. Para este trabalho, pretendemos fazer uma reflexão com vistas, sobretudo a uma maior aproximação do tema em estudo. Isso significa que a maioria dos questionamentos será respondida em textos posteriores.

Os fundamentos teóricos do trabalho são essencialmente uma concepção dialógica e interacionista do processo de leitura, considerando as variáveis em questão: texto-leitor, leitura. Uma concepção progressista, inspirada, sobretudo em Paulo Freire, considerando as especificidades da EJA; concepções de cunho que levem em conta a dinâmica dos textos e o contexto. Concepções essas que consideramos

mais adequadas para um trabalho mais consistente de compreensão de leitura na EJA e estudo da relação entre educador e educando nesse processo.

O espaço de investigação será uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino de Maceió, na qual realizaremos a coleta de dados, no intento de fornecer subsídios teóricos e práticos acerca do trabalho pedagógico com a leitura e apresentar uma discussão teórica sobre o tema. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicação dos questionários com o professor, com um olhar especial para a questão do gênero, origem, classe social. Faremos observações em sala de aula da prática do professor com relação ao trabalho de língua portuguesa, em especial o trabalho com leitura, procurando observar as competências e habilidades requeridas para o ano cursado. Posteriormente faremos uma análise da prática observada, análise dos dados, contrapondo a corpora teóricos. Adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, vamos destacar o estudo de caso.

À guisa de introdução apresentamos algumas concepções teóricas de definição da EJA e os baixos indicadores de Alagoas, as políticas públicas no Estado, e apontamos considerações sobre o ato de ler.

Nossa finalidade é investigar se esses alunos estão tendo oportunidades reais de contato com a leitura na escola, condizentes com a realidade onde estão inseridos e como é o trabalho do professor com a atividade de leitura. Ressaltamos que para que seja de boa qualidade a prática de leitura deve gerar impacto na qualidade de vida dos educandos atendidos, uma transformação concreta nas condições de vida dos sujeitos que além de alunos são sujeitos trabalhadores.

Quadro da EJA

Quando falamos na EJA, não podemos pensar nos sujeitos que a compõe separados da sua condição de classe social. No modelo capitalista, a educação é posta como uma forma de redenção individual e não como nos propõe em seus textos Silva (1998a, 1998b) e Freire (2011), como um ato coletivo e social, como uma ação política. O que ocorre é que se desvia o discurso e não se leva em consideração o sistema excludente e discriminador que é o capitalista que não oferece oportunidades iguais a todos. Nesse sentido, um leitor crítico não interessa a ordem estabelecida, pois perpassa pela denuncia radical desse quadro de desigualdade e de entendimento ideológico desse modo de produção e consumo capitalista que superaria a concepção ingênua e idealizadora de leitura na EJA e na sociedade como um todo.

O que vemos é um quadro de miséria, exclusão social e desigualdade, marcadas por essa ideologia, sem implementação de políticas educacionais que leve em conta o contexto social, e sem apresentar alternativas viáveis ao melhor atendimento dessa modalidade. Não é uma perspectiva de educação onilateral, ainda mais no sistema capitalista, que atua de maneira destrutiva e abusiva, focando na unilateralidade.

Outra prática recorrente que percebemos pelo Estado é uma infinidade de experiências no campo da EJA que estiveram atreladas a sociedade civil, com total ou parcial ausência do poder público, trajetória essa com continuidades e descontinuidades ao longo do tempo e do espaço. O que se constata é que o poder público tem se ausentado e ao longo da história o atendimento e a oferta a essa modalidade foi relegada como responsabilidade a sociedade civil, desde os movimentos sociais ou as pequenas e significativas experiências de comunidades locais. Paiva (1973) afirma que a Educação de Jovens e Adultos nasceu no cenário da sociedade civil, no espaço das “lacunas” do Sistema Educacional Brasileiro. Nesse sentido, as

principais características das ações governamentais em Educação de Jovens e Adultos ao longo do tempo foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Os programas são muitas vezes com ideário oposto, com práticas desarticuladas e que contradizem com as especificidades da modalidade.

Não é de hoje que Alagoas aparece com baixas expectativas no que se refere aos indicadores usados por inúmeros instrumentos de avaliação. A escolha do assunto deu-se baseado nos altos índices de analfabetismo apresentado pelo Estado que mostram deficiências no nível de leitura dos alunos. Concordamos com Solé (2003, p.30) quando afirma que a leitura na escola “deve ser urgentemente repensada, pelo menos em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesmo; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração”.

Concepção e trabalho do professor: importância da leitura

É de nosso conhecimento que a concepção que permeia a prática do professor, na maioria das vezes, com relação à leitura é de que esse aluno necessita decodificar o que foi codificado, compreendendo a ideia do autor. Numa lógica bem tradicional e nada, além disso. Esse é o modelo de leitura adotado muitas vezes nas nossas escolas e reforçado pelo sistema do capital. Porém, entendemos que é muito difícil para um não leitor formar leitores. Se o professor não estiver envolvido em práticas de leitura como poderá formar leitores? Só podemos formar leitores se proporcionarmos condições de leitura significativas na sala de aula, condizentes com a realidade, para conduzir uma experiência de leitura significativa que seja fundamentalmente numa perspectiva libertadora, consciente, que ajude nos anseios e pretensões cotidianas dos alunos na sociedade.

Numa sociedade voltada para o mercado, nada mais natural que o objetivo propagado seja a construção de um leitor consumidor que assuma um papel passivo, no sentido que não precisa pensar, mas apenas decifrar e atuar como mão de obra barata, usando o mínimo dos mínimos de conhecimentos, estritamente aqueles mecânicos requeridos pelo sistema. Concebemos que é dever da instituição escolar possibilitar o acesso aos saberes e a possibilidade de contra-hegemonia para superação desse modelo, como coloca Gramsci em seus inúmeros trabalhos. Nesse sentido, é necessário rejeitar atividades de leitura que contribuem para mantê-los ausentes das questões do seu tempo, alheios ao momento histórico e submissos ao discurso de quem eles não podem aprender que só têm de decodificar.

É preciso exaltar as capacidades desses sujeitos em diferentes setores de atividades, favorecendo a emancipação, conciliando as atividades domésticas com a vida social, as atividades de leitura escolar a prática e uso social que se faz delas. E é no entrelaçar do contexto imediato do educando que se expressa em suas crenças, nos seus gostos, nos seus valores, com contextos mais amplos que permite perceber e entender o mundo a sua volta. Até porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29). Senão a leitura será apenas repetição alienada de palavras, sem entendimento das ideias e sem o mais importante: mediação com o social, com o que vive e vivencia os sujeitos.

Nesse sistema que prevalece é o “EU” e não o “nós”, o sujeito se conforma com a situação. E sabemos que só juntos e unidos haverá revolução social, na adesão das classes pela ação concreta de transformação. Nesse sentido, é necessário que os indivíduos tenham consciência das relações que estabelecem e que

estão sujeitos no mundo capitalista contemporâneo. Nesse sistema, as relações estabelecidas são marcadamente não humanas, o mercado cria inúmeras vezes, falsas necessidades e impõe sua ideologia para obter conformação social e apoio aos seus pareceres e a leitura crítica é peça importante nessa superação de situação de conformismo.

Nesse sentido, o trabalho e a concepção que tem o professor do aluno, do ensino, da aprendizagem, da leitura, dentre outras, são importantíssimos no desenvolvimento do processo de leitura. O professor como mediador, promotor, facilitador, agente desse processo, do gosto pela leitura. Apesar das estratégias de leitura ocorrer na mente de cada aprendiz, não se ensina, aprende-se fazendo, como se aprende a ler lendo, o próprio indivíduo o faz. O profissional pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades. Visto que qualquer habilidade depende do exercício, mas, sobretudo de práticas que superem suas dificuldades.

O professor de EJA pode utilizar-se de muitas situações de uso social dos gêneros textuais para contextualizar um ambiente de letramento nas atividades de alfabetização. Uma vez que os alunos apresentam uma dificuldade extrema em relação aos processos de escrita e leitura. Faz-se necessário promover condições para o desenvolvimento desse leitor. Dele, “espera-se que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significado ao que se lê” (SOLÉ, 2003, p. 21). As estratégias de leitura devem ser conhecidas por todos profissionais do ensino.

O docente comprometido em inserir seus alunos no mundo letrado carece antes de tudo ter uma afinidade de caráter prático com a leitura e a escrita. É preciso que ele tenha uma relação prazerosa com os textos e como já foi explicitado que reconheça o valor que a leitura tem, suas funções sociais. Ver-se a necessidade de dialogar com o sujeito de forma individual e ao mesmo com a cultura que faz cada pessoa dessa um ser histórico singular. Para isso é preciso considerar o público específico e diferenciado que é o da EJA com um trabalho contínuo do professor no que concerne a leitura crítica, levando em conta as práticas culturais do espaço onde atua.

O educador assim passa a ser visto como um exemplo de leitor para o aluno, por meio de procedimentos de um leitor eficiente. Numa visão do professor como espécie de mediador privilegiado para conduzir uma experiência de leitura significativa que seja fundamentalmente numa perspectiva libertadora, consciente, que ajude nos anseios e pretensões cotidianas dos alunos na sociedade.

As práticas culturais estão latentes, visíveis nos sujeitos, nos seus modos de agir, se colocar e até quando se omitem, de forma explícita e implícita em todas as suas manifestações culturais e espaços, enfim, em todos os grupos sociais e por isso são culturais. Pois

As práticas envolvem todo o espaço da experiência vivida e a cultura permite ao indivíduo pensar essa experiência, ou seja, criar as formulações da vivência. Todo simbolismo é fator de identidade, e toda cultura é cultura de um grupo: a história é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, social e cultural (LANGER, 2012, p. 30)

Descartar e rejeitar a cultura de leitura desses sujeitos é relegá-los e menosprezá-los. Isso prejudica aos alunos da EJA, na medida em que estes se sentem desconfortados com o destino que a eles é reservado, sentem-se insatisfeitos com suas perspectivas de vida, não se sentem inseridos. Por serem excluídos das práticas de leitura esses sujeitos se sentem envergonhados e incompetentes por não terem frequentado à

escola ou por não saber ler e escrever. Muitos desses jovens e adultos se encontram fora de sala de aula há vários anos e muitos nunca frequentaram uma escola antes. Muitos porque já internalizaram que não conseguem avançar em seu processo de aprendizagem escolar, porque já passaram por várias turmas, mas não conseguiram superar suas dificuldades, outros pelas dificuldades e tempo de frequentar a sala de aula.

Sem uma base teórica e conceitual sobre a natureza da leitura e com práticas de ensino muitas vezes baseadas em dicas e programas de outros professores ou com base somente na sua prática diária, tendo como único foco o que vivenciaram fica extremamente difícil a superação de uma concepção tradicional por outra que leve em conta os sujeitos, seus conhecimentos, a interação. O que se observa é que

[...] nos últimos anos, proliferaram os programas em técnicas de estudo, os programas de ensino em habilidades concretas e outras propostas que tentaram solucionar o que é um problema dramático: a pouca funcionalidade da leitura que se aprende na escola para resolver os desafios que a própria escola coloca, ou seja, a aprendizagem significativa de conteúdos próprios das diversas áreas curriculares (SOLÉ, 2003, p. 30).

O fracasso com o trabalho de leitura é perceptível em todos os níveis de ensino. Por isso, faz-se necessário atravessar as barreiras da própria formação docente que gera inconsistências na prática. Há que se considerar também a interação professor/leitor, na possibilidade de oferecer atividades para o leitor ler/reler, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de sua competência leitora, consistindo na leitura como compreensão. Como defende Pereira (2011, p.3108) quando afirma que importa saber se o professor acredita que “a Língua Portuguesa pode, por meio de pressupostos teóricos e práticas afins” (gramática, leitura e escrita) auxiliar na escola com intuito de incluir socialmente o aluno.

Essas práticas incluem como nos indica Moura (2001, p.11) “a utilização de uma verdadeira “salada” teórico-metodológica envolvendo desde o emprego dos chamados “métodos tradicionais”, passa pelos “caminhos metodológicos” percorridos por Emília Ferreiro e algumas práticas que já se anunciam “Vygotskyanas””.

Todo um trabalho comprometido exige a preocupação e o compromisso do educador com a formação dos educados, ajudando no desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pelo ato de ler, tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de seu uso crítico. No entanto, não podemos esquecer as limitações impostas pelas condições de trabalho e de formação desse sujeito que refletem na prática pedagógica. Que vão além da questão da prática em sala de aula, do projeto educacional, envolvendo outras questões de cunho social, econômico, cultural. Perpassam por temas como a identidade docente, o currículo trabalhado e a formação desses profissionais.

Indo além, do trabalho do professor, não é demais lembrar com Silva (1998a, p. 27) que a destinação social do trabalho escolar e, dentro dele, do trabalho docente:

*[...] o ensino da leitura crítica vincula-se, necessariamente, a uma **concepção progressista** da escola, a uma **concepção criativa** da linguagem e a uma **concepção libertadora** de ensino. Daí a necessidade de uma discussão coletiva (isto é, do coletivo escolar) a respeito da política e da filosofia que embasam/sustentam as ações da escola, principalmente no que se refere ao tipo de cidadão que ela deseja promover via atividades ensino-aprendizagem e, dentre elas, as atividades de leitura (grifos do autor).*

Nessa colocação está explícita a participação de todos os envolvidos na escola com uma concepção à luz do modelo preexistente que não minimize o sujeito, o que envolve uma tomada de decisão, de posicionamento, verdadeiramente uma questão de poder.

É importante a participação de todos os envolvidos na escola com uma concepção à luz do modelo preexistente que não minimize o sujeito, o que envolve uma tomada de decisão, de posicionamento, envolvendo verdadeiramente uma questão de poder. Kuenzer (1999, p. 166) afirma que

[...] não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Leitura crítica

O texto é uma proposta de sentido que só se completa com o outro e tem inúmeras possibilidades de interpretação, apesar das restrições do texto. Dessa forma, não podemos conceber e ver a leitura como um mero código a ser decodificado, mas ir além a concebendo como possibilidade de desenvolvimento e autoestima dos sujeitos que passam a ser vistos como seres históricos capazes de aprender para a vida, de ler e interpretar o mundo a sua volta.

Deslocando o conceito de que ler é apenas ser capaz de assinar o nome, escrever um bilhete simples ou decodificar palavras simples. Deve-se possibilitar ao aluno ser capaz de levar a habilidade de leitura para sua vivência diária. Como forma de participação de diferentes situações de comunicação oral e escrita no dia a dia. É preciso considerar o texto de uso social como recurso na prática curricular na alfabetização e trabalho com leitura na EJA. Possibilitando ao aluno a transposição do texto para seu contexto, fazendo uma mediação com o social, com aquilo que vive concretamente. Nesse sentido concordamos com Silva, quando afirma que:

[...] se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde sua validade (SILVA, 1998a, p. 4-5).

Silva (op.cit) sempre fala nessa transformação da leitura em uma prática social. Paulo Freire também tem a mesma perspectiva. Ambos defendem a leitura interligada como conquista da prática social.

Alfabetização e domínio da leitura na EJA

Prado (2000) cita vários autores que concebem a alfabetização de jovens e adultos além da visão reducionista que idealiza o analfabeto de maneira simplista como sujeito que não apenas não sabe ler e escrever. Assim:

[...] a alfabetização de adultos não é um simples ato mecânico de decodificação de sinais gráficos, mas um processo crítico que deve suscitar no educando a consciência de si e da realidade em que está inserido, no qual o conhecimento das técnicas de leitura e escrita é apenas um dos elementos (PRADO, 2000, p. 06).

O domínio da leitura está ligado com a possibilidade de plena participação social desses alunos, pois, atualmente as práticas sociais demandam níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a se intensificar. Assim, de acordo com os PCN (1997, p.16) [...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

É dever da escola possibilitar o acesso aos saberes. No documento ainda se acrescenta que

[...] considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, 1997, idem).

Como os sujeitos da EJA não tiveram acesso a esse direito no ensino fundamental, por diversos motivos, cabe investigar se na Educação de Jovens e Adultos, esses saberes estão sendo garantidos por meio da prática da leitura. O fracasso escolar, mostrado constantemente pelos indicadores educacionais, segundo muitos autores, se deve ao não domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

É preciso aproximar o leitor do texto, com possibilidades de levá-los a ler as “entrelinhas”, os vários sentidos e significados que um texto pode assumir, dependendo de quem ler, onde se ler, o contexto, o tempo, os conhecimentos.

Trabalho do professor: formação

Por isso, é necessário se considerar na formação dos professores:

[...] estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas (KUENZER, 1999, p. 171).

Kuenzer afirma ainda que essa nova pedagogia demanda que o professor seja muito mais do que um mero “animador”, sendo

[...] competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência, para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e o conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 171).

O que não é uma tarefa nem um pouco fácil, pois o profissional “deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico” (KUENZER, 1999, idem).

Concordamos ainda com Kuenzer (1999, p. 172) quando afirma que se evidencia o porquê da formação do professor demandar o nível de graduação, que é:

[...] em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar.

A sociedade moderna exige desse profissional novas atribuições e demandas altas de formação. Não podemos esquecer que há uma forte precarização do trabalho docente, desde seu espaço de atuação (escola), formação e condições de trabalho deficitário. E que surge como exigência e desafio suprir “as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173). Contudo, é indiscutível que é “compromisso da escola pública, e portanto de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades, pela democratização dos conhecimentos que, minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva” (idem, p. 173-174).

Considerações parciais

Neste trabalho, realizamos uma reflexão, ainda de forma inicial, sobre o trabalho docente, voltado para as práticas de leitura desenvolvidas por uma professora da rede pública de ensino de Maceió, de uma turma da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Os resultados apontam que as práticas de leitura presentes na EJA ainda não estão propiciando uma superação das dificuldades de leitura numa perspectiva crítica.

Nesse sentido, entendemos que é importante uma mudança de atitude, de transformação de uma prática cultural “tradicional” que concebe a leitura como decodificação para uma que leve em conta que ler é ir além do texto, que compreenda que ler é “ler compreensivamente”. A compreensão é um fator determinante de uma prática cultural que leve em consideração texto e contexto, aluno e professor. O que trará benefícios para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e para a sociedade, sendo de extrema importância para mudanças qualitativas de um novo olhar sobre o objeto, como também para que os alunos usem socialmente a leitura e conseqüentemente a escrita no seu cotidiano.

O professor de EJA pode utilizar-se de muitas situações de uso social dos gêneros textuais para contextualizar um ambiente de letramento nas atividades de alfabetização. Uma vez que os alunos apresentam uma dificuldade extrema em relação aos processos de escrita e leitura. A prática constante e regular de leitura contribuirá para melhorar a qualidade de vida desses estudantes, mudando conseqüentemente suas relações com as práticas culturais fora da sala de aula. Desse modo, não ficará presa ao contexto escolar, pedagógico, mas o transbordará. Visto que, as práticas culturais estão na rua, na família, na vida cotidiana, enfim, em todos os contextos sociais desses sujeitos, pois “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja

o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1981, p. 07 e 09).

Esperamos que este estudo aponte subsídios para a formulação de princípios e diretrizes para uma política voltada para a formação de neoleitores na Educação de Jovens e Adultos, objetivo esse que tem sido alvo de discussões e de encaminhamentos de ações de incentivo à leitura pelo MEC aos municípios e estados.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1981). O que é Educação. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL (1997). MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.

_____. (1996). Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

DURANTE, Marta (1998). Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo (2011). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51 ed. – São Paulo: Cortez.

GRAMSCI, Antonio (1989). Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

KUENZER, Acacia Zeneida (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro.

LANGER, Johnni (02 de fevereiro de 2012). A Nova História Cultural: origens, conceitos e críticas. História e História (UNICAMP). ISSN 1807-1783.

MOURA, Tania Maria de Melo (2001). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL.

PAIVA, V. P. (1973). Educação Popular e educação de adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Edições Loyola.

Pereira, Maria Teresa Gonçalves (2011). Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba.

PRADO, Edna (2010). A alfabetização de Jovens e adultos no cenário brasileiro. UDUFAL, Maceió.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1991). O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. (5ª Ed.) São Paulo: Cortez.

_____.(1998a). Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB)

_____.(1998b). Elementos de pedagogia da leitura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

SOLÉ, Isabel (2003). Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa? In: Compreensão de leitura: a língua como procedimento. TEBEROSKY, Ana et al. Porto Alegre: Artmed.

ZILBERMAN, Regina (Org.) (1993). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 12.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

“Professores são expostos e cobrados por coisas que não são responsáveis”: o trabalho docente e significados de violência mediados pelo filme escritores da liberdade

Fabricia Teixeira Borges, Danyelle Natacha dos Santos Gois, Juliana Alves Tavares³¹²

Resumo

O presente estudo tem como objetivo descrever e analisar o trabalho docente a partir da construção dos significados de violência para professores de uma escola pública mediado pelo filme *Escritores da Liberdade*. Nesse estudo, utilizamos a metodologia qualitativa para a construção dos dados, baseado nos Self, relacionando-o aos significados de violência através das narrativas, relação e pensamento e da linguagem, usando entrevistas de histórias de vidas e o grupo focal sobre o filme apresentado. Dessa forma ressaltando sobre a formação de professores e relação professor-aluno que através do filme os professores podem construir novas formas de posicionarem. A escolha do filme se deu por apresentar cenas de violência sentida pelos grupos de jovens no EUA, mas que de certa forma existem similaridades das situações vivenciadas no Brasil e o trabalho docente como a professora do filme se posiciona frente à violência e dificuldades para a realização do seu trabalho no espaço escolar. Dessa maneira a pesquisa foi realizada com 6 professores de uma escola pública da rede Municipal localizada em Aracaju. Primeiramente fizemos a assistência do filme *Escritores da Liberdade* e logo após realizamos o grupo focal com o objetivo de perceber os aspectos valorativos e normativos do grupo, bem como o trabalho docente a partir dos significados da construção do conceito de violência. Durante o grupo focal filmamos e gravamos as discussões para melhor análise, pois toda a conversação durante o grupo foi transcrita e analisada. As gravações totalizaram aproximadamente 1h. Todas as entrevistas seguiram a mesma metodologia de análise, utilizamos a análise temática por meio da análise dialógica da conversação adaptada à psicologia (Myers, 2000; Pentecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005). A partir das transcrições foram identificados os temas desenvolvidos nos turnos de fala, as alternâncias das falas dos componentes do grupo e os subtemas que melhor caracterizam cada etapa do discurso. Foram construídos os mapas de significados onde conteve as relações das interações linguísticas que evidenciaram o conhecimento construído pelo grupo. Após a análise temática das entrevistas, foram selecionados alguns episódios da conversação e foi feito análise dos diálogos com o objetivo de analisar o processo de construção dos significados durante as entrevistas. O estudo propiciou os professores dialogarem com outras facetas do conceito de violência e o trabalho docente a se reorganizarem e posicionarem de forma que contribuam para o enriquecimento tanto das ações educativas e construtoras de uma cultura pautada na educação como forma de socialização.

Palavras-chave: Trabalho Docente; histórico-cultural; significados de violência.

³¹² Universidade Tiradentes

Introdução

“O significado da palavra é o conceito”

Levi Vigotski

A pesquisa realizada foi financiada pelo edital universal FAPITEC/FUNTEC -06/2009 e pela bolsa IC/CNPQ, os participantes foram 6(seis) professoras de uma escola localizada em Aracaju, os quais falavam sobre o conceito de violência, formação de professor, ser professor, trabalho docente e as vivências no espaço escolar. Desenvolvemos um estudo sobre a construção do trabalho docente a partir dos significados de violência, através do filme apresentado e o grupo focal. Para tanto utilizamos como referencial teórico a teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin, articulando os aspectos do pensamento e linguagem e teóricos do cinema os mecanismos de uma leitura de um filme. Na perspectiva da Psicologia histórico-cultural a qual primeiramente foi desenvolvida por Lev Vigotski o qual leva em conta toda a construção do individuo como sujeito atuante na sociedade. Vigotski (1989) afirma que “ aquilo que parece individual na pessoa é na verdade resultado da construção da relação com o outro coletivo que vem com a cultura”. No entanto o sujeito vai se construído ao longo do tempo a partir das relações sociais com o meio em que esta inserida. O instrumento principal da teoria histórico-cultural é a linguagem.

Para Vigotski (1993, p. 70) “A linguagem que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente mas por via funcional como meio racionalmente utilizado”. Já Bakhtin (2000) “Concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um dialogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. As pessoas se relacionam através da linguagem, como a fala, medeia todas as relações com o outro através de palavras e conceitos. A linguagem é uma grande ferramenta do contato que possibilita a troca entre os indivíduos, isso se deu devido os signos construídos culturalmente e historicamente. De acordo com Bock (1996) “ os signos são ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva construção subjetiva compartilhada por diferente indivíduos que se da através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais”. O significado o qual é um dos nossos objetivos que iremos descrever e analisar nesse artigo, entendemos que o significado é uma construção social de origem convencional relativamente estável. O significado é o sentido da palavra. Vigotski (1993) “ O sentido da palavra depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade. Compreendemos que o significado é coletivo e o sentido é subjetivo é sempre uma formação dinâmica, variável e que tem diversas zonas de estabilidade diferente. Na fala, utilizamos a palavra como instrumentos, a palavra é o signo que serve tanto para indicar um objeto como para conceber como conceito. Bock (1996, p. 78) “A palavra permite o processo de análise e classificação que tomou corpo no processo de historia social e que possibilitou que ela converte-se em meio de comunicação e no supremo instrumento do pensar que proporciona o transito do reflexo sensorial para a construção do mundo racional” A palavra é vista como a conduta social e da consciência e o pensamento não é expresso só em palavras, mas é por meio delas que existe.”.

“O filme é produzido dentro de um projeto artístico cultural de um mercado um objeto da cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado” (ALMEIDA, 1994). Tendo esse ponto de vista utilizamos também a imagem cinematográfica para causar uma (co) construção dos significados. A escolha

do filme se deu por apresentar cenas de violência no espaço escolar e o trabalho docente frente a essa situação. O filme apresenta histórias de personagens que vivem realidades e agressões diferenciadas e o trabalho docente, da personagem do filme que é a professora Erin Gruwell recém ingressa da escola a qual tenta mudar o contexto dos seus alunos. O filme é uma sucessão de imagens paradas que apresentadas em rápida sucessão de tempo, provocam ilusão de ótica do movimento. Bem mais do que uma ilusão de ótica, pode se dizer de uma ilusão da vida, porque estes mecanismos pode provocar no espectador a comparação de sua vida ou de vivenciar a história desenvolvida pelo enredo do filme como sendo sua. Escutamos muito nos dias atuais falar de violência na escola e nas mídias como: jornais, televisão e nas redes sociais, mas ao assistir um filme retomamos passo a passo uma história e mergulhamos em um conjunto de informações organizadas em uma linguagem específica, a do cinema e que nos faz sentir como se estivéssemos no momento de cada ação. Quando (ALMEIDA, 1994, pg.10) destaca que “O espectador em presença do filme esta numa situação muito próxima da oralidade: a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e desfazendo... e é claro que no filme os significados fazem-se não só das vozes, mas de todos os sons e imagens que sucedem”.

O que objetivamos em nosso trabalho?

Nosso trabalho teve como objetivo descrever e analisar o trabalho docente a partir da construção dos significados de violência para professores de uma escola pública mediado pelo filme *Escritores da Liberdade*.

Como fizemos nosso estudo?

A pesquisa teve seis (06) professoras como participantes, de uma escola da periferia da cidade de Aracaju-SE, que aderiram à pesquisa voluntariamente. Para construção utilizamos os seguintes materiais: 03 gravadores, uma câmera filmadora e o DVD do filme “*Escritores da Liberdade*”. O ambiente da construção de dados foi na própria instituição que recebeu o nome fictício de “*Escola Diamante*”, onde utilizamos para assistência do filme a sala de vídeo contendo cadeiras e carteiras escolares, TV “29” e aparelho de DVD.

Nesta pesquisa utilizamos a metodologia qualitativa para construção dos dados baseadas nos pressupostos histórico-culturais e do dialogismo, envolvendo os processos de construção do conceito de violência. Fizemos a assistência do filme *Escritores da Liberdade*, o filme apresenta histórias de personagens que vivem realidades e agressões diferenciadas usando o grupo focal com os professores onde estes discutiram sobre o conceito de violência e histórias de vidas, onde essas foram gravadas, o grupo focal teve a duração de mais ou menos uma hora de duração.

Logo após a assistência do filme desenvolvemos o grupo focal coordenado pelas pesquisadoras. A análise dos dados foi feita a partir da transcrição das entrevistas individuais gravadas, os gravadores foram estrategicamente posicionados em diferentes locais da sala.

As gravações do grupo focal totalizaram aproximadamente 1h. Todas as entrevistas seguiram a mesma metodologia de análise, utilizamos a análise temática por meio da análise dialógica da conversação adaptada à psicologia (Myers, 2000; Pentecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005). Inicialmente, foi feita a

transcrição literal das entrevistas. A partir das transcrições foram identificados os temas desenvolvidos nos turnos de fala, as alternâncias das falas dos componentes do grupo e os subtemas que melhor caracterizam cada etapa do discurso. Foram construídos os mapas de significados onde conteve as relações das interações linguísticas que evidenciaram o conhecimento construído pelo grupo. Após a análise temática das entrevistas, foram selecionados alguns episódios da conversação e foi feita análise dos diálogos com o objetivo de analisar o processo de construção dos significados durante as entrevistas.

Resultados

Os significados construídos pelos professores foram organizados em três grandes tópicos:

1. Ser professor
2. Significados sobre o Filme
3. Escola pública: aluno-professor e violência

1.1 Ser professor: papel do professor, escolha da profissão, dificuldades.

Ao fazer a análise dos resultados identificamos que algumas professoras colocaram que, até que ponto o professor está fazendo a sua parte e quando a deixa de fazer e a violência direcionada aos mesmos. Nas discussões dialéticas, identificou-se que ao falar eles faziam reflexão sobre a profissão, à escolha e as suas dificuldades.

No Brasil para lecionar em uma escola é preciso que o indivíduo seja formado em um curso superior, nas licenciaturas. Assim estará apto a trabalhar em uma escola da educação básica, a qual é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mas mesmo com a formação concluída o que acontece às vezes é que o recém-graduado não este preparado para atuar na sala de aula, devido não ter uma formação de qualidade e o próprio não imagina que realidade terá que trabalhar.

Na análise dos resultados percebemos que a escolha da profissão se deu devido o meio em que os participantes estavam inseridos e as condições aquisitivas a qual só permitiria fazer um curso de licenciatura explicita na relação dialética abaixo:

Por que educação? (Professora Valeria)

Porque minha mãe disse que era profissão de moça pobre... Minha mãe dizia é professora e aposentada imagine né? É a profissão de moça pobre professora (Professora Marta)

A participante revela que a escolha da profissão se deu pela reprodução da família, a qual a mãe era professora e que “moça pobre” a sua profissão é ser professora. De acordo com o (BRUNNER, 2001, pg.16) “o mundo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

As dificuldades da profissão colocadas pelas participantes foram: *jornada de trabalho e a falta de profissionais de outras áreas.*

Atualmente no Brasil o professor pode trabalhar em quantas escolas desejar desde que cumpra o seu horário nas escolas ao qual esta lecionando, mas o professor não tem tempo de planejar as suas aulas, prepararem materiais e ainda tem o deslocamento de uma escola para outra, sendo todo esse transtorno e percurso para os participantes significados de violência.

...realidade que a gente vê de professores que se acordam cinco da manhã tem dez turma pra tomar conta de manhã quando é de tarde mais outras turmas e de noite um montão mais complicado... (Rute)

O professor acaba prejudicando os alunos e se prejudicando, devido não ter um planejamento de suas aulas, conteúdos a ser trabalhada, então a escola em que o professor leciona passa a ser um espaço que não estimula a criança, não tem algo de novo para oferecê-lo. A escola não é o detentor do saber, a criança atualmente tem acesso às mídias como todo, mas um dos papéis da escola e do professor que é o grande responsável pelo o que acontece com esta, é de construir com os seus alunos o conhecimento científico. As mídias oferecem uma gama de informação, mas é preciso que o professor discuta com os alunos os acontecimentos posto por esses meios. Para que se construa um conhecimento.

A uma necessidade de outras áreas de conhecimento no espaço que é a escola, como: psicólogo e assistente social são os primordiais colocados pela participante.

...tem um aluno ali que ele precisa de um acompanhamento psicológico mesmo tem ai eu num tenho formação psicológica e ai você acaba às vezes metendo os pés pelas mãos achando que ta ajudando mais num vai ajudar ah logo que num tem e tá precisando de uma orientação tá precisando de algo que não esta no meu alcance que eu num tenho essa habilidade e você num tem outra pessoa pra ajudar você pra dizer olhe vou encaminhar olhe esse aluno tá precisando num precisa mais você mande logo o aluno tem dificuldade na dicação e aquilo atrapalha o rendimento dele e você num tem o que fazer (Valéria).

A professora, ao relatar sobre esse tema abordado acima ficou evidente no seu enunciado a angustia, qual tem por não ter formação para atender a esses alunos e a escola não conter profissionais dessas áreas. Dessa forma, detectamos que o professor se sente frustrado, por não poder fazer o papel do psicólogo ou do assistente social, o qual não teve formação para atuação, mas que age às vezes de forma incorreta como ficou explicita na fala da participante.

Devido às políticas publicas o professor fica exposto então se o aluno não se dê bem na sua vida acadêmica a culpa vai para o professor, mas não percebe que o professor precisa de ajuda como esses profissionais.

Professores ficam expostos e ele fica cobrado por coisas que ele não é responsável (Margarida)

Para os professores entrevistados isto é um a violência e também quando o seu papel é revertido como o caso da família, a qual esta não vem cumprindo o seu papel de educar os seus filhos, pois a escola tem o papel de instruir, mas não é isto que esta acontecendo.

...agora é o horário de pegar o lanche ai vem toda turma pra pegar o lanche se a turma vier toda quieta conversando o professor é educado e toma conta da turma então que dizer da à impressão que a falta de educação dos alunos a culpa é do professor né? Seus alunos viu? Os alunos da professora X é triste viu que dizer como quem a responsabilidade total né?E exclusiva é do professor (Rute)

O professor fica exposto a essas críticas e acaba degradando a sua imagem e se sentido ofendida como a participante se expressa no decorrer do grupo focal.

Eu me sinto um pouco ofendida (Rute)

2. Filme Vida real VS. fictício: semelhanças, diferenças, cultura regional e os significados de violência.

Ao perguntamos o que acharam do filme uma professora logo se posicionou:

Eu particularmente tive que me ausentar por que fiquei contrariada fui vitima de violência dentro da escola e então não assisti ao filme mais imagino assim ter uma temática e tal e é um filme como outros é que eu já vi mais não recordo o nome que tinha assim um à professora boa e que no final ela consegue reverte o quadro eu imagino que no final ela conseguiu reverte na vida real num tem isso não viu mais quando é filme então tem todo aquele lado poético que isso é um amor tal mais acha que isso no dia a dia hoje em dia é difícil isso pegar uma turma como eu ali no inicio e consegui é um pouco provável talvez uma turma menos trabalhosa né? Menos violenta menos com problema familiar né? Talvez seja mais fácil mais quando eu vi ali foi porque eu só vi no inicio pelo início ali eu acho muito ate que é muito impossível mais/ (Valéria)

A participante diz que sofreu uma violência justamente no dia do grupo focal, ao qual teve o seu celular roubado na sala de aula. Para a Valéria a violência “é muito impossível”, dentro do contexto em que o filme apresentou. Logo outra participante se posicionou quando a Valeria terminou de se expressar:

Eu gostaria de fazer algumas colocações mais ó falando um pouco do que a colega ta colocando agora realmente é difícil mais tem um ponto que eu achei diferente da nossa realidade aqui no Brasil num sei se tem em outros países a questão que realmente a turma era difícil mais ela só tinha aquela turma, então ela pôde se dar se deu tanto que perdeu aquele maravilhoso marido que dizer eu num gostei muito desse filme por causa dessa parte (Rute).

Para a Rute acabar com a violência é difícil, mas não impossível, só que precisa de alguns quesitos, como em relação ao filme, a professora só tinha aquela turma, então poderia fazer um trabalho que viesse a transforma a situação daqueles alunos na sua vida social. Logo outra se posiciona:

É a questão dá eu assistir tudo é assim completando o que a Rute eu acho que é possível uma transformação sim agora assim diante de tudo a gente não tem estrutura suficiente pra atender um aluno como no filme ela trabalha ela sai ela tem um tempo pra “aquela” sala né? Ela tem um tempo pra aquela sala ela criou projetos pra trabalhar ali e ela conseguiu chegou um ponto no filme que ela parou por quê? A questão é será que eles tinham condições de continuar sozinhos? É muito difícil essa parte porque eu já vivenciei um projeto que eu trabalhava numa escola em que eu era gestora e chegaram o ponto e que a gente fez um trabalho muito bom e assim a comunidade apoiava e tudo era mais chegou o ponto que deles não caminharem sozinho. (Margarida)

Na análise percebemos que as participantes tanto construíram os conhecimentos em grupo e também consigo, no momento em que refletem se questionam as próprias se respondem como foi o caso da Margarida. O significado de violência explicita na fala é: a falta de tempo do professor e o apoio dos órgãos responsáveis pela instituição que é a escola.

Ao assistir ao filme as professoras se identificaram e no grupo focal narraram histórias de vidas semelhantes ao filme como neste caso:

...Numa escolinha do interior que eu fui diretora e a gente tinha uma equipe e aquela assim à comunidade começou a apoiar e nós tínhamos vários projetos de reforço de [] mais como ela tirava dinheiro pra trabalhar lá fora eu tirava do meu salário do meu marido às vezes as meninas davam do seu salário pra manter aquela escola/... (Margarida)

Várias formas e semelhanças entre vida real VS fictício, falas pelas participantes uma delas foi, fato de a professora tirar do seu próprio dinheiro para tentar manter projetos o qual deveria esta sendo financiado pelo estado. A violência direcionada aos que trabalham em determinadas escolas, os quais querem fazer um bom trabalho como a professora e a suas colegas, as quais se sentiam intimidado em continuar o projeto, devido o apoio da comunidade e o resultado que estavam obtendo, mas não tinha recurso, então utilizavam do seu próprio salário o qual já não era muito, pois um dos principais objetivos que os professores atualmente no Brasil querem ter é um bom salário, e o seu papel reconhecido pela sociedade, sendo uma violência direcionada aos professores da educação básica. No Brasil o professor se forma e passando em um concurso estará apto a ensinar em uma instituição que é a escola, mas o problema é que este professor recém-formado vai para uma sala de aula sem um acompanhamento por parte da escola, e do órgão responsáveis da educação. E este fato pode-se dizer que para a Rosa é um significado de violência, onde a pior turma foi direcionada a esta professora.

Bom então, ai pega um professor novato que não tem direito de escolha e coloca pra assumir aquela turma/ (Rosa).

Também não tem muita experiência (Marta)

Na análise percebemos que Marta sempre conclui o que o outro talvez fosse falar. A professora Rosa conta histórias de sua vida em semelhança ao fictício:

Isso eu não sou a professora G mais eu vivi essa situação de não saber o que fazer né? Diante daquela turma com inúmeros problemas né? Eu. Eu tive que eu sacrificar e eu que morava aqui em Aracaju e eu trabalhava trabalhando tem muito tempo entendeu? Mais eu to falando assim que eu mim sacrificava pra fazer um bom trabalho por que eu tinha que mostrar o meu trabalho porque eu chego na escola eu vou né? Ninguém conhecia o meu trabalho eu tinha que mostrar o que eu era capaz então eu vivi a situação de tentar resolver aquela situação... tudo que a gente aprende tem que procurar desenvolver né? Mais assim eu tive que conversar muito com aquelas crianças porque foi a única opção que eu encontrei assim de vivenciar mesmo de conhecer um pouco mais é da vida delas e valorizar muito porque era crianças que não tinha que não confiavam nelas mesmo entendeu? Então eu tive que fazer um trabalho realmente assim mais foi muito sacrificante pra mim (Rosa)

Os significados de violência para esta professora traz consigo uma série de fatores como: de não saber como agir numa sala de aula com inúmeros problemas, uns o qual não é a função do professor resolver e o bom trabalho que para isto acontecer precisa se sacrificar não só o individuo, mas quem estar ao seu redor relato mencionado abaixo:

Será que o professor vai fazer um bom trabalho ele tem que fazer isso ele tem que sacrificar a família? Ele tem que sacrificar todo tempo dele? Infelizmente é o que está acontecendo hoje em dia pra você fazer um bom trabalho vê realmente resultados você precisa se sacrificar (Rosa)

Além desta violência de sacrificar o seu tempo atingir aos professores, chega a refletir na sua família. O qual foi um dos temas mais recorrentes e que de certa contribuíram para uma reflexão das professoras não só esta citada, mas como as outras mencionadas acima. Percebemos em nossa análise a semelhança e a diferença em relação à decisão tomada pela professora do filme e a da vida real que foi a Margarida e a Rosa, ambas estavam com o mesmo conflito que era o papel que estava desenvolvendo na profissão, a primeira a qual tirava dinheiro do próprio bolso e às vezes da própria família não só ela, mas também as amigas de trabalho e a segunda que sacrificava o seu tempo para fazer um bom trabalho deixando para trás a família.

A perda do marido no filme chamou muita atenção das participantes para elas aquilo não poderia acontecer, porque é uma cultura da região as mulheres casarem constituírem uma família.

...se deu tanto que perdeu aquele maravilhoso marido que dizer eu num gostei muito desse filme por causa dessa parte/ (Rute).

Apesar das semelhanças relatadas pelas professoras com o fictício, teve diferenças uma delas mais recorrentes foi a decisão da Margarida pelo o marido e a família.

É... não pedi graças a Deus por que ai ele mim fez opta e optei pro lado contrario dela NE? Eu saí da escola... E eu optei pela minha família porque assim, já. Mas eu cheguei num ponto de refletir que eu estava tomando conta estava no lugar do Estado do Estado do Município estava fazendo o que o Município não fazia e pra secretaria aquilo era bom eu num dava trabalho/ (Margarida)

Com a mediação do filme e o grupo focal aos significados de violência apareciam nos discursos das professoras, o seu papel revertido, como o caso da Margarida, a qual se sentia no dever de fazer o seu papel e muitas das vezes não dando conta da sua vida pessoal fora do espaço que é a escola. No decorrer do grupo focal ainda em relação ao tema “a perda do marido” do filme, a Rute a qual já foi casada, mas se separou. Um dos casos que mais acontece com as profissionais da educação, sendo estas as professoras as quais são as que mais se divorciam devido essa falta de tempo e espaço para a sua vida familiar. A Rute relata sobre a sua profissão a partir do tema “a perda do marido” do filme.

É um fardo agora a gente é que tem que torna ele um pouco mais leve e agradar agora que é um fardo é você trabalhar com varias mentezinhas pensantes daquelas mentes tem as mentes dos pais tem a mente da direção tema nossa mente tem a nossa vida pessoal tem marido tem filho tem casa... (Rute)

Escola pública: Falida, diferente da particular, responsabilidade do professor, gestão e segregação.

No Brasil atualmente, de acordo com a LDB de n.º 9394/96 no art. 2º "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Mas no decorrer dos resultados podemos perceber que às vezes esse papel é revertido para o professor, sendo assim o estado e a família não estão exercendo o seu papel na sociedade, isto é uma violência para os professores.

O tema da escola pública começou no momento em que nós perguntamos a faixa econômica dos alunos da Escola Diamante, então a partir deste ponto uma professora se posiciona e fala:

É uma mistura às vezes eu até mim espanto eu vejo alguns pais chegarem aqui de carro de Cross Fox como um pai parou aqui de Cross Fox e tem condições de colocar um filho em outra escola melhor porque é fato a escola pública tá falida, em minha opinião isso é fato você pega uma criança da minha sala e você pega uma criança dão segundo ano das escolas particular mesmo que num seja uma escola que tem algo melhor, mas as escolas de bairro mesmo que as mensalidades não são tão caras aí você vai ver a diferença do aluno eu falo isso em termo de conteúdo escola pública em minha opinião esta falida posso esta enganada né? Mais eu vejo que há uma mistura aqui tem certas crianças que os pais têm certa condição e tem crianças muitos pobres se a gente for pensar tem crianças muito muitos pobres/ (Valeria)

Ao iniciar a fala a Valéria fala que a escola pública está falida, por causa de diversos fatores como, por exemplo, os conteúdos que não são todos trabalhados por conta do ano letivo cheio de greves, dentre outros fatores, chegando a fazer uma comparação com a escola particular, que se os pais tiverem condições de matricular seus filhos na escola particular. Sabemos que atualmente no Brasil existem planos nacionais de educação os quais tem o objetivo de atingir metas para melhorar a educação no Brasil, mas de acordo com autores como BRUNNER, 2001, pg.40) Não importa quão bem elaborados nossos planos educacionais possam a fim de ser, eles devem reservar um lugar crucial para os professores, pois, afinal, é em suas mãos que ocorre a ação. Dessa forma a professora Valéria não acredita no seu próprio trabalho na sua ação como professora. No mesmo momento do grupo focal uma professora se posicionou concordando com algumas falas, mas fazendo suas colocações:

Eu acho que os pais também da escola pública eles não acreditam na escola pública porque quem já ensinou na escola particular você vê os pais entre aspas alguns tem compromisso alguns contratam professor ou bota ou curso reforço num sei o que e faz as atividades tem assim tem assim num é um compromisso é uma cobrança ele paga ele cobra na escola pública não paga entre aspas então não cobra então as atividades que a gente passa pra casa a maioria os meninos não fazem e os pais nem sabem que eles têm atividade pra casa então assim/ (Margarida)

Acrescentando a fala da professora Valéria, Margarida diz que: os pais também não acreditam na escola pública. A escola pública de acordo com essas duas participantes não há um acompanhamento por parte dos pais para que se cobre dos responsáveis pela educação pública, a escola e dos próprios filhos, mas não é isto que acontece a cobrança é revertida, a responsabilidade e a culpa sobrevêm para o professor.

...escola particular o dono da escola esta preocupado com o que acontece na escola porque na escola pública vai cair sobre o professor. (Rosa)

No decorrer do grupo focal logo que a professora Valéria se pronunciou dizendo que a escola pública está falida perguntamos as participantes se acreditavam na escola pública e logo uma professora se posicionou e ouviu uma interação acerca do novo tema que estava em recorrência entre elas explicito abaixo:

Rosa: *Eu acho que os melhores professores estão na escola pública/*

Rute: *Também acho/*

Marta: *Você disse o que. que os melhores professores estão na/*

Rosa: *Eu acredito que os melhores professores estão na escola pública/*

Marta: *È mais muitas vezes isso ai é esse mesmo professor que ele é da pública e ele é da particular ele trabalha bem na particular e ele trabalha mal na pública muito trabalho/*

Rute: *Mais ai o problema é gestão/*

Marta: *È gestão mesmo ele é cobrado/*

Rute: *A questão é o seguinte/*

Marta: *Ele é cobrado lá/*

Rosa: *Eu acho que vai uma questão de consciência/*

Marta: *È consciência mesmo, então muitos dos professores acontece isso/.*

Rute: *O que é que acontece/*

Marta: *Quem é bom é. Bom lá e é bom cá dos dois jeitos dos dois jeitos mais tem professor/*

Rute: *Tem*

Marta: *Opta trabalhar porque lá ele é cobrado lá ele se destaca/*

Rute: *Ele vai ter fama/*

Marta: *È porque tem a fama/*

Rute: *Mais a capacitação do professor dependendo da maneira de trabalhar é ele tá ali [] o que eu acho que falta um pouco da fala dela e dela é essa questão primeiro compromisso que realmente a gente sabe/*

Marta: *Tá/*

Através dessas relações dialéticas percebemos alguns dos fatores que leva um professor não ser bom na escola pública e sim na escola particular através das falas, a falta de gestão na escola pública e a falta de reconhecimento do trabalho do professor uns dos fatores colocados durante as relações dialéticas do grupo focal. As participantes construíram um conhecimento sobre a diferença de profissional em ambas a instituição de ensino que é a escola pública e a escola particular. E a falta de consciência dessa classe de profissionais, professor, na escola pública e a falta de cobrança por parte dos responsáveis pela esta escola.

Durante esse diálogo entre essas professoras, Valéria que anteriormente na sua fala havia comentado que a escola pública está falida não se posicionou para defender a sua afirmação em nenhum momento só observava e ouvia o dialogo entre elas. Já a professora Rute manteve em todas as relações dialéticas que acreditava na escola pública de qualidade e ainda em sua fala acrescentou que o professor não é o único culpado pela falta de eficiência nas escolas.

...acredito na escola pública porque é tudo um conjunto então a culpa num é do professor né? È uma coisa muito complexa é a escola é professor são pais é direção é gestão é da Secretaria de Educação alias eu ainda vou mais longe é do Ministério da Educação ate o aluno então é algo complexo é tudo junto agora eu acredito

sim na escola publica eu posso ate meus olho não vê ainda o sucesso porque eu posso ate falecer antes mais eu acredito na escola publica porque se eu não acreditasse não estaria mais aqui... (Rute)

A gestão da escola foi um dos temas mais recorrentes para a construção dos significados para os professores. Para a participante é algo inaceitável ter um Ministro de Educação sem formação na área em que esta atuando alguns acredita na escola de qualidade, como é o caso da Rute, mas precisa de mudanças.

Agora assim eu acredito em escola publica agora não to dizendo que hoje é o ápice precisa de reformulação precisa? Precisa e muito a partir do momento que se coloca um ministro de educação que não tem formação educacional o erro já começa dai (Rute)

O tema segregação surgiu a partir de um relato da professora Rute falando sobre a sua vivência em uma escola que é coordenadora, disse: a escola é muito boa e que mães e pais apoiam a escola, então a partir daí ha um conflito entre Rute e a Valeria. Vejamos nas falas seguintes:

E ai quando ela falou que há lá essa escola modelo a gente percebe que há segregação, ou seja, o que há de bom vamos colocar nessa escola então vamos pegar os alunos bom e colocar nessa escola essa escola vai ter sucesso e os alunos vão ter sucesso e as outras escolas vão deixar de escanteio vamos deixar na periferia/ (Valéria).

Na fala da professora Rute diz que: não há segregação de alunos, pois na escola não há escolha de alunos bons ou ruins para serem matriculados, é uma escola modelo em questão de espaço físico. A professora Rute diz ainda a atenção dos órgãos responsáveis por aquela escola:

...atenção da secretaria que isso num é culpa nossa o que eu acho é que pode existir aluno com deficiência existe também/ (Rute).

Depois dessa fala há uma relação entre a Rute e a Marta sobre esse tema e a Valeria não se posiciona contra as participantes a qual tinha instigado antes ao falar que a escola que a Rute trabalhava é uma “escola modelo” e no momento em que elas estão discutindo sobre o tema mais uma vez a Valeria permanece em silêncio e observa as outras se relacionarem e construir os significados, com as relações dialéticas ficou explicito que para elas a segregação é feita da seguinte forma:

Marta: *Hoje a gente num pode da uma atenção generalizada no município também tem escola modelo... Existe isso então pra dizer que se faz alguma coisa vamos focar em uma/*

Rute: *É verdade*

Marta: *Vamos focar nesses daqui que são os carentes... Fez esse trabalho isso é marketing isso ai é propaganda então ele [] vamos volta no espaço de crianças carentes e ali a gente mostra o que a gente. A gente tá fazendo por que é que muitas vezes num deu certo esses horários integral... Começou depois parou por que não dá certo? Se a gente for parar pra vê que não tem investimento a gente num pode conseguir todos os espaços ai vão focar né? Um grupo e tirar como escola modelo /*

De acordo com as falas das participantes a violência teve um significado também de segregação e às vezes vem por parte dos responsáveis que investem na educação, onde existem escolas com matérias e espaços físicos de boa qualidade e outras que não tem os instrumentos primordiais que devem ter, bem como:

banheiro, cadeiras e até mesmo professores, dentre outras levando em consideração que faz parte de um mesmo Estado e Município, mas uma distância enorme que diferencia umas das outras.

Considerações finais

Em suma, o presente estudo sublinhou a importância de se considerar as relações dialéticas a partir de um ponto de vista da psicologia histórico-cultural enfatizando sobre a construção de conceitos, em nosso caso o conceito de violência para professores. Os filmes foram como um instrumento de mediação semiótica para a construção deste conceito, como um produto cultural, pois através deles os professores construíram os significados de violência, não apenas percebendo como uma agressão física ou verbal entre alunos e professores, mas em relação a seu posicionamento de professor, questionando também o respeito a essa classe de profissional. Concluímos que o estudo contribuiu para o enriquecimento dos estudos relacionados a atividade educativa como uma prática de produção social não apenas de conhecimentos, mas na forma de ser e de agir que são, constantemente, apresentadas aos grupos e que trazem importantes contribuições para as relações sociais e grupais. Pensar a figura do professor como uma representação do processo de conhecer e do aprender em nossa cultura nos remete a acreditar que estudos nesta área contribuem para o enriquecimento tanto das ações educativas e construtoras de uma cultura pautada na educação como forma de socialização, mas também como posicionamentos do si-mesmo na cultura

Referências

- ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994, Coleção questões da nossa época, v.32.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BOCK, A. M. B., GONÇALVES M.G.M. et al. *A Psicologia sócio-histórica*, 1996, mimeo.
- BRUNER, Jerome S; trad. Marcos A. G. Domingues. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.
- LDB- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- PONTECORVO, C., AJELLO, A.M. & ZUCCERMAGLIO, C. orgs. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.2005
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vivências que traçam e atravessam as relações educativas

José Matias Alves, Sara Filipa Pinheiro³¹³

Resumo

As relações pedagógicas são uma das bases essenciais da ação docente. Dada esta centralidade são pontos de partida para compreender o processo de ensino-aprendizagem nas suas potencialidades e limites.

Como refere António Nóvoa «a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando» (Nóvoa, 1992:26).

É neste sentido que o Projeto Memórias se centra nas experiências marcantes da vida dos docentes, enquanto profissionais e tenta perceber de que forma essas experiências influenciam o trabalho docente. Em concreto, pretende-se saber de que modo as vivências evidenciam aspetos da relação pedagógica, entre docentes e alunos, e questionar se as relações pedagógicas apresentam maioritariamente dimensões relacionadas com a emoção e os afetos, compreensão e bem-estar entre estes ou se as memórias mais significativas têm a ver com dimensões cognitivas, relacionadas com a instrução ou ainda com situações maioritariamente problemáticas, que apresentam dificuldades e traços de mal-estar.

Para a concretização deste projeto procedeu-se à recolha de dados, através de um inquérito por questionário. Foram selecionados 122 inquéritos por questionário de professores em exercício de funções, analisados com recurso ao programa informático de análise qualitativa *NVivo*. Referem Tardif e Lessard «a docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma parte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar (Butt *et al.*, 1988; Carter & Doyle, 1996). A afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (...) que o “eu-profissional” do professor (Abraham, 1984) se constrói e se atualiza» (Tardif e Lessard, 2005:46). Esta reflexão permite-nos, antes de mais, pensar o trabalho docente construído tendo como pressuposto vital a relação educativa, uma vez que um docente não ensina sem construir uma relação com os alunos e só apreende experiências ao envolver-se numa relação de partilha e escuta.³¹⁴

Palavras-chave: Projeto Memórias; Relação Pedagógica; Docência; Alunos; Vivências.

³¹³ Universidade Católica Portuguesa/ Porto – Faculdade de Educação e Psicologia

³¹⁴ Tendo em consideração o acordo ortográfico que será usado em todo o artigo importa referir que as citações utilizadas serão submetidas a uma revisão, de forma a obedecerem ao acordo em vigor.

Introdução

O projeto Memórias nasceu em meados de 2011, tendo-se desenvolvido ao longo de 18 meses e integrou-se na área científica da Educação e Organização Escolar, mais especificamente na área do Currículo, foi desenvolvido pela Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, do Porto. Com este projeto tenciona-se analisar aspetos relacionados com vivências escolares de modo a evidenciá-las no que respeita ao “currículo evocado e experienciado”. Em termos mais precisos, é um projeto que visa conhecer os fatores evocados como mais marcantes nos trajetos escolares das pessoas dos professores, enquanto alunos e enquanto docentes. Assim, a questão orientadora do projeto Memórias assenta em: O que marcou os percursos escolares das pessoas que são professores na sua experiência enquanto alunos e docentes? Contudo, importa salvaguardar que para este artigo foram utilizadas as vozes dos docentes, enquanto profissionais e não, enquanto alunos. Esta revisitação das memórias ambiciona identificar o que se inscreveu como mais marcante na vida escolar para compreender as situações pessoais, profissionais e organizacionais que mais interferem na construção dos percursos de vida. Assim, importa nomear os objetivos que orientaram este projeto: Conhecer e interpretar marcas que se inscrevem durante a vida escolar nos trajetos de discência e docência; Identificar situações marcantes no percurso escolar, enquanto aluno e/ou professor; Analisar as situações identificadas; Enquadrar teoricamente as referidas situações; E construir um quadro de referência para a ação nas Escolas.

Enquadramento Teórico

A importância do estudo das memórias profissionais deve-se à relevância que estes elementos constituem na explicação das práticas, de facto, muitas investigações têm sido efetuadas recorrendo ao estudo das memórias dos sujeitos. Como refere Halbwachs

«as histórias de vida, as autobiografias, os memoriais, as representações, os relatos sobre a formação e as experiências profissionais dos docentes são alguns dos estudos, invocados, de modo geral, pela memória» (Halbwachs, 1990:86).

As memórias construídas no percurso profissional dos docentes parecem relacionar-se com a construção das práticas docentes, no sentido em que imprimem nas vivências profissionais um caráter positivo ou negativo que influencia a adoção de determinadas práticas em detrimento de outras. Segundo Nóvoa, pensarmos na contribuição da memória torna o sujeito ator e investigador, no entendimento da realidade, pois é necessário entender o particular como constituinte do universal (1988). Assim, podemos perceber a importância do estudo das memórias como parte integrante das relações pedagógicas que se podem desenvolver, ou seja, porque as relações pedagógicas podem ser fomentadas uma vez que, o docente tem que ser um sujeito ativo no ensino e na aprendizagem. Importa realçar que a memória é seletiva e portanto, os episódios recordados pelos docentes estão dependentes das emoções sentidas nesses momentos, o que vai ainda influenciar as práticas adotadas. De facto, a própria descrição das memórias pelos docentes é influenciada por mecanismos de seleção, sendo que

«é possível evidenciar o receio que os professores revelam ao escrever sobre as suas práticas. Neste momento de recuperar as memórias, selecionam alguns eventos que fazem questão de ressaltar, enquanto

apagam os outros que não tomam como significativos, traçando, assim, uma trajetória pessoal e profissional, objetivando dar sentido ao relato da própria vivência» (Gomes, 2004:10).

A escola constitui-se, desta forma, como um local de interações profissionais e pessoais que possibilitam a vivência de experiências que se inscrevem nas memórias dos professores. Assim, pode compreender-se que as memórias afetam a cultura da escola, e por consequência, a cultura docente. Os docentes, sendo influenciados pelas suas memórias, agem de acordo com as mesmas, causando impacto na cultura docente. Tal como afirma Halbwachs «a escola é uma instituição de memória e de cultura de um grupo social. Ela possui “memória social informal, educativa e se inclui na sociedade digital”» (Halbwachs, 1990:86).

As memórias dos docentes são parte constituinte das relações que estabelecem com os alunos e influenciam-nas, desta forma,

«o ato educativo propõe uma construção de comportamentos no indivíduo, de acordo com um vetor orientado. Supõe um conjunto coerente de ações, empreendidas com vista a um fim, e um sistema ordenado de meios; é a execução de princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral» (Postic, 2007:25).

As relações professor-aluno são então, pautadas por uma metodologia de ensino-aprendizagem, que visa não só a aquisição de conhecimentos técnicos e específicos, mas também comportamentais, associados aos valores e princípios que regem a educação. Há portanto, uma variabilidade de relações que podem ser fomentadas,

«num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas» (Estrela, 2002:36).

Na especificidade desta investigação centramo-nos na relação professor-aluno e nos traços emocionais que pautam as memórias dos docentes, no que respeita às vivências com os próprios alunos, e que influenciam as práticas por si adotadas, não deixando de reconhecer que

«(...) não existe realmente ensino, nem autoridade pedagógica possíveis sem um reconhecimento por parte daqueles que aprendem, de uma legitimidade, de uma validação ou valor próprio da coisa ensinada. Mas é necessário, certamente, que este sentimento seja experimentado pelo próprio docente» (Forquin 1991 cit. por Postic, 2007:26).

Tal como nos revela Forquin, acredita-se que quando o docente experiencia o sentimento da aprendizagem, percecionando e reconhecendo que a relação desenvolvida com os seus alunos é atravessada por emoções e sentimentos, sejam estas de caráter mais positivo ou negativo e que são precisamente estas emoções e sentimentos que adquirindo sentido fomentam aprendizagens, pois,

«a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história» (Postic, 2007:27).

E é na base desta(s) história(s) que docentes e alunos vivem entre si, nestas experiências que partilham, nas vivências que os enriquecem, enquanto sujeitos, que se poderá reconhecer, tal como afirma Postic as virtudes da pedagogia,

«isto é, o reconhecimento implícito das virtudes da pedagogia, ainda que o seu estudo a mantenha sistematicamente de lado, como uma variável desprezível no funcionamento ideológico da escola; é admitir que a linguagem não é o único mediador no sistema educativo e que o docente estabelece a relação com os seus alunos por atos e não apenas pela palavra» (Postic, 2007:37).

Sendo nestes atos e também nas palavras que as relações pedagógicas se expressam, se fomentam e se alimentam, são também estas relações pedagógicas que ao longo deste artigo evidenciam o seu valor para com a aprendizagem, a educação, a escola e como nos transmite Ardoino

«nunca pode haver uma mudança real da escola e dos sistemas de formação, sem que um projeto de uma nova sociedade lhe venha dar sentido, pois não é possível conceber uma mudança social profunda sem se proporcionarem os meios de uma educação apropriada à sua promoção» (Ardoino, 1977:4).

E é nesta perspetiva de mudança, de enriquecimento, de partilha que as vivências pedagógicas podem constituir caminhos de abertura, que atravessam as emoções e traçam as relações tão significativas entre docentes e alunos.

Metodologia

A primeira etapa para a concretização do projeto Memórias consistiu em selecionar a amostra, que contou com a participação de 256 sujeitos, produzindo um total de 413 testemunhos, 179 enquanto professores e 234 enquanto alunos. Sendo ainda de referir que em alguns casos os docentes testemunharam enquanto docentes e alunos. Dos 179 relatos, para este artigo foi selecionada uma amostra de 122, porque se considerou serem os mais expressivos e significativos para este estudo. Constituída por professores, do sexo masculino e feminino, que através de inquéritos por questionário, responderam a diferentes variáveis independentes, nomeadamente, género, idade, grupo de recrutamento e habilitações académicas pretendendo-se construir um quadro de referência para a ação pedagógica nas escolas e assim iluminar zonas ocultas da organização escolar e da gestão pedagógica. No que respeita às variáveis independentes foram tratados dados como o género e a idade dos participantes no estudo.

Deste modo, o gráfico n.º1 permite-nos compreender a distinção de género existente na recolha dos questionários, em que dos 122 relatos, 91 correspondem ao sexo feminino e os restantes 31 correspondem ao sexo masculino.

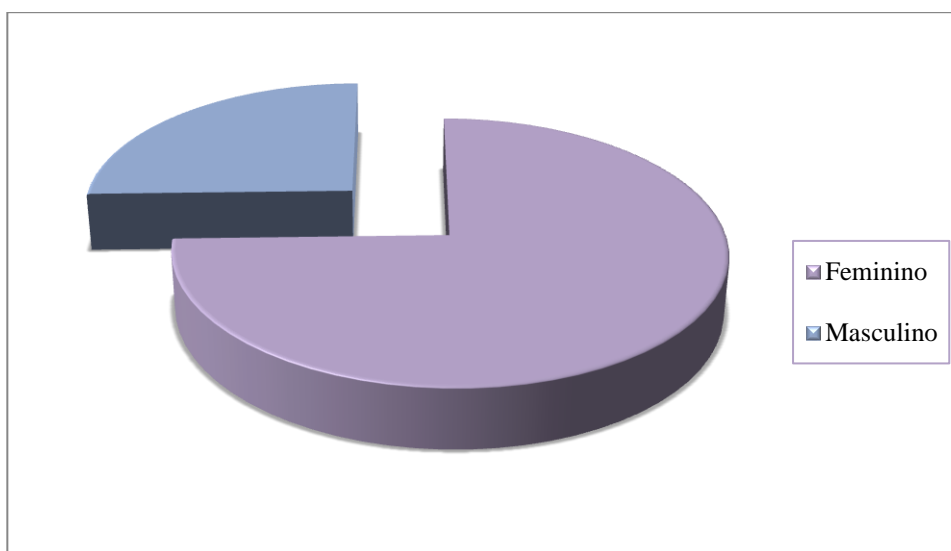


Gráfico 1 – Distribuição do sexo dos docentes

Já no gráfico n.º 2 pode perceber-se a distribuição das faixas etárias dos professores, sendo que a faixa etária 40-44 anos é aquela que apresenta um maior número de relatos (27 no total); na faixa etária entre os 60 e os 64 anos de idade apresenta-se o menor número de participações, contando apenas com um relato.

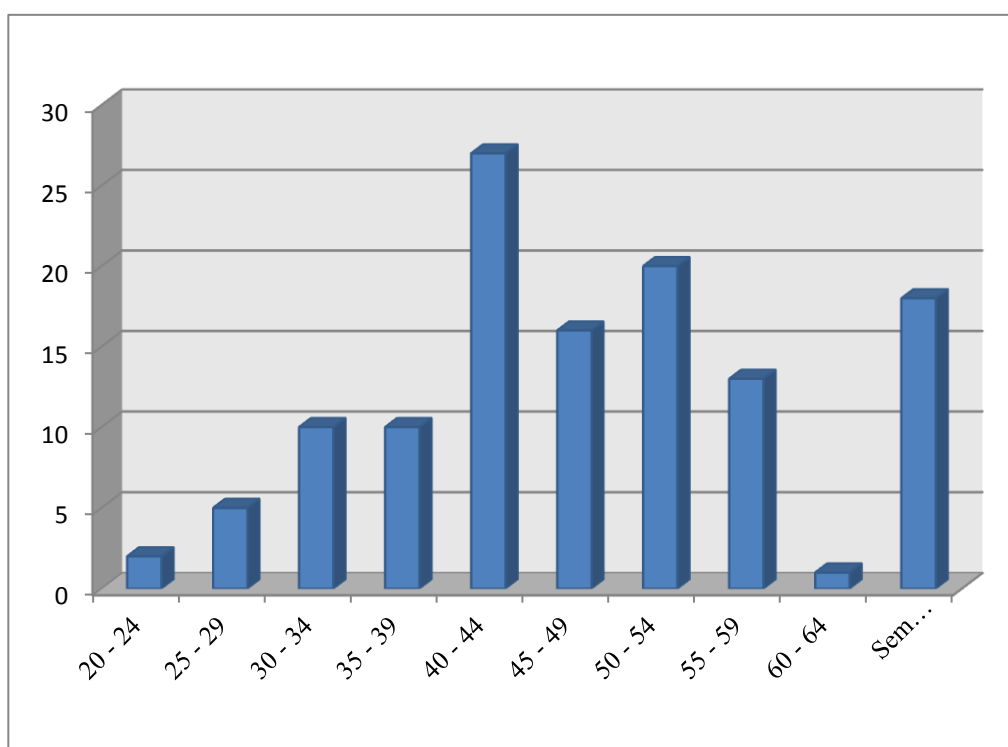


Gráfico 2 – Distribuição das faixas etárias dos docentes

Após esta breve caracterização da amostra importa salientar os procedimentos utilizados para a recolha de dados, assim, e para além das variáveis independentes os docentes descreveram as experiências mais significativas e que mais marcaram as suas memórias, respondendo à seguinte questão: qual o episódio que mais o marcou, enquanto docente, para que se possa compreender de que modo estas memórias

influenciam as suas práticas pedagógicas e permitem delinear os traços das relações que desenvolvem com os seus alunos. Posteriormente à recolha de dados procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos, através do programa informático de análise qualitativa NVivo. Assim, foram criadas categorias que possibilitam a caracterização das experiências dos docentes e permitiram atingir diferentes resultados e perspetivas sobre as relações pedagógicas desenvolvidas e os traços que as distinguem. Destacam-se como categorias principais as seguintes: Pessoas que aparecem nas memórias dos docentes; Pessoas que provocam sentimentos e/ou emoções; Sentimentos e/ou emoções presentes nas memórias; Relação pedagógica entre docentes e alunos. É ainda de referir que a investigação não se centrou apenas nestas, contudo, para o artigo em questão estas foram as escolhidas.

Por fim, foi elaborado um relatório, com a análise dos resultados e o enquadramento teórico necessário à pertinência do projeto, estando a desenvolver-se a divulgação dos resultados obtidos com esta investigação. Para além disso, como resultado deste projeto surge o livro, intitulado: *Memórias de Professores: Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação* (Alves, coord.: 2013).

Resultados

Principais resultados do projeto

Para este artigo optou-se por evidenciar alguns dos resultados obtidos com este projeto, nomeadamente, no que concerne às pessoas que mais aparecem nas memórias dos docentes; as pessoas que provocam sentimentos e/ou emoções nas memórias; que sentimentos são evocados; a relação pedagógica entre docentes e alunos apontada e salientada.

Assim, pode observar-se no gráfico n.º 3 que as pessoas nomeadas em maior número nas memórias dos professores são os alunos, que foram referidos em 98 relatos, dos 122 que constituem o total. Ou seja, pode afirmar-se que estas são as pessoas que marcaram mais significativamente (positiva ou negativamente) a vida profissional dos docentes. Por seu lado, os funcionários não são focados em nenhum dos 122 relatos analisados. Importa, também, salvaguardar que há relatos de professores que se situam em mais do que uma variável do gráfico que se apresenta em baixo, portanto, o número total de valores é superior ao número total de relatos analisados.

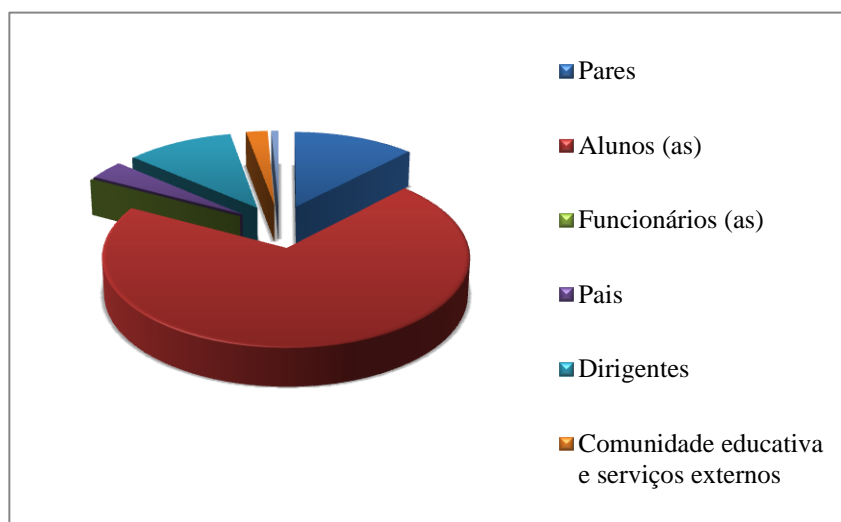


Gráfico 3 – Quem são as pessoas que aparecem nas memórias

Na análise de conteúdo que este gráfico nos incita interessa compreender e explorar que na centralidade da profissão docente continuam a estar presentes os alunos. Apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos anos na educação e de todas as burocracias a que os professores estão atualmente sujeitos continuam a reportar as histórias mais significativas nos alunos, o que nos poderá revelar aspetos muito positivos, interessantes e de investigação sobre a importância atribuída às relações pedagógicas, às aprendizagens e aos alunos, como eixo fundamental na realização da profissão docente.

Desta forma, seguem-se alguns excertos exemplificativos das pessoas mais significativas que aparecem nas memórias dos docentes – os alunos:

No final do ano letivo, peço aos alunos que redijam um texto onde: façam a sua apreciação acerca do funcionamento das aulas; indiquem os aspetos menos conseguidos; indiquem sugestões que possam contribuir para melhorar. Peço-lhes, ainda, que, no final do texto, indiquem 5 adjetivos que melhor caracterizam a professor (P102).

Tinha uma turma de 11ºano, só de rapazes, bons rapazes! Antes das férias do Natal, último dia de aulas, comprei uns chocolatitos e ofereci a cada um. E um disse: " para mim?! Posso dar um beijinho? Nunca nenhum professor ofereceu-me nada!" (P41).

Alguns ex-alunos de Geometria Descritiva, com a disciplina em atraso há alguns anos, os quais ajudei na superação das respetivas dificuldades através de aulas de apoio intensivas com vista à preparação para o exame nacional, decidiram homenagear-me com um almoço de confraternização e agradecer-me com a oferta de uma fotografia emoldurada onde figuram os mesmos alunos e eu próprio, com a legenda gratificante, a saber: para o melhor professor de Geometria Descritiva (P51).

Um aluno do 8º ano, daqueles alunos que se portavam mal em todas as aulas, chega ao pé de mim e diz-me com um ar transtornado que os pais desta vez é que vão mesmo divorciar-se, que já não voltam atrás. Não dei importância à situação e dei-lhe umas palavras de ânimo, mas de forma demasiado seca e desinteressada (P10).

O gráfico n.º 4 reporta às pessoas que provocaram sentimentos e/ou emoções nas memórias reportadas pelos docentes. Desta forma, verifica-se que, mais uma vez, os alunos são maioritariamente referidos (em 37 relatos), seguindo-se dos colegas docentes (pares com 9 relatos).

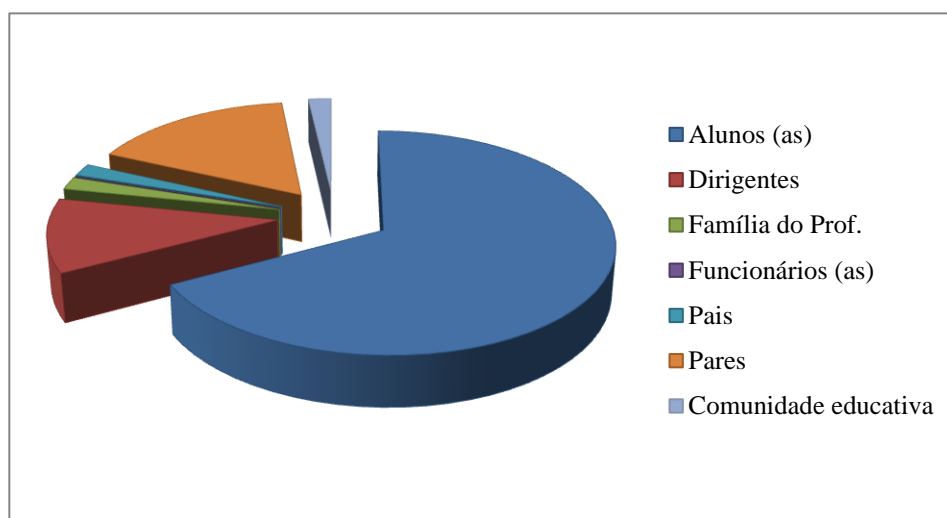


Gráfico 4 – Quem são as pessoas que provocam sentimentos e/ou emoções nas memórias

O gráfico seguinte (n.º5) para além de evidenciar as emoções presentes nos relatos dos docentes estabelece a comparação entre os diferentes protagonistas que aparecem referenciados nas memórias.

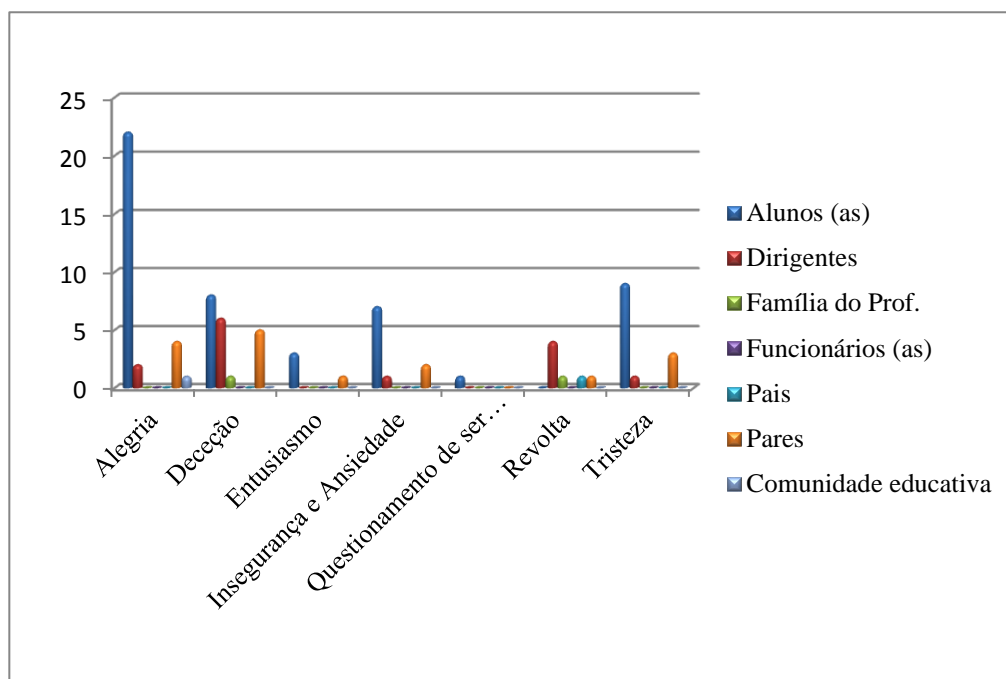


Gráfico 5 – Comparação entre os intervenientes salientando-se quais os sentimentos e/ou emoções presentes nas memórias

Compreende-se que sendo os alunos referidos em maior número nos relatos dos docentes a maioria das emoções estão também em grande parte representadas pelos mesmos, sejam estas emoções mais positivas ou negativas.

Assim, a alegria está associada em 22 relatos aos alunos, seguindo-se alguns excertos que nos permitem compreender esta emoção e a sua expressividade:

O trabalho de parceria continuou. A Margarida começou a ler as primeiras palavras, frases e pequenos textos. Decorridos três meses, ouvi da boca da Margarida: - Já sei ler, professora! Adoro-te! És a melhor professora do mundo. Gosto muito de ti! Nunca me deixes! Uma pequena lágrima saltou-me do olho e num movimento ligeiro, tentei disfarçar aquela lágrima de felicidade. Ainda hoje, a Margarida com 12 anos, quando me vê na rua, atravessa-a a correr e vem-me abraçar. Sei que o faz com saudade e com grande felicidade. Que maior "Avaliação" poderá uma professora querer na sua carreira? (P108).

No final do 12º ano, ocorrido no ano letivo de 1999-2000, os alunos para demonstrar a estima sentida, ofereceram-me como recordação um Álbum da Turma, com uma página realizada por cada aluno, em que incluíam a sua fotografia, o agradecimento pelo trabalho proporcionado e uma pequena dedicatória. Todos deixaram o seu contacto para manter a ligação criada ao longo dos 4 anos de trabalho e de convívio." Até hoje guardo com carinho o Álbum de Turma que me foi oferecido, e revejo-o para recordar a experiência enriquecedora (P119).

Tive o privilégio de encontrar no meu caminho este aluno tão especial, e tenho plena certeza que poderei lecionar por muitos e longos anos, pois nunca apagarei da minha memória este brilhante aluno. Quem sabe um dia os nossos caminhos se tornarão a cruzar, e aí continuar uma das mais brilhantes experiências da minha carreira de docente (P70).

Quanto à emoção **deceção** esta aparece referida em 8 relatos, relativamente aos alunos, Segue-se um exemplo que nos permite compreender esta emoção e a sua expressividade:

Esta foi sem dúvida a experiência mais negativa que tive como professora. Não só pela dificuldade em estabelecer relações de empatia com os alunos, como também por constatar a inoperância do conselho de turma para resolver os problemas. O mais negativo de tudo foi o desgaste e a sensação de impotência para alterar uma situação que se arrastou um ano letivo (P78).

O **entusiasmo** é referido em 4 situações, 3 relacionadas com vivências com alunos, portanto, apresentam-se em baixo dois excertos exemplificativos desta emoção experimentada com alunos:

O que mais me marcou neste episódio foi o interesse do aluno em me contactar pessoalmente depois da pauta final sair, com o objetivo de me agradecer e me comunicar que se eu não tivesse tido aquela atitude para com ele, nunca conseguiria acabar o ano com 4 na minha disciplina, porque existiu exatamente o contrário noutras disciplinas. Deu-me os parabéns e como sabia que eu estava a fazer estágio, disse-me para eu continuar sempre assim, e que iria falar com o Presidente do Conselho Diretivo, para lhe dizer que eu era dos melhores professores da Escola, ao mesmo tempo que queria que eu continuasse na mesma. Esta situação deixou-me estupefacto, mas ao mesmo tempo orgulhoso e confiante para iniciar uma carreira, ainda para mais tendo eu tomado estas opções no meu ano de estágio em que a experiência no meu caso era apenas a da vida e não profissional (P77).

Está a ser um verdadeiro desafio pois obriga-me a procurar todos os recursos possíveis e imaginários para conseguir que ele se prepare para o recital mas sei que o trabalho ainda não está concluído. Tenho consciência que neste processo falta que o aluno se responsabilize pelo trabalho que não está a desenvolver e que mude a sua atitude mas, e acima de tudo, não consigo desistir dele porque acredito que ele poderá atingir a meta se assim o desejar. Até lá, continuaremos a valorizar as vitórias que ele for conseguindo e a tentar motivá-lo o mais possível (P89).

No que respeita à **insegurança** e **ansiedade** sentidas nos relatos dos docentes, importa referir em 7 relatos estes sentimentos relacionam-se com situações em que aparecem referenciados os alunos. A título de exemplo aparecem de seguida dois excertos de situações:

As raparigas e as suas famílias estavam radiantes, no entanto, sentíamos muitos nervos antes da apresentação e quando deixei as minhas jovens seguras e firmes, fugi durante a apresentação para a sala de projeção porque eram demasiadas emoções juntas para o meu corpinho. Tudo correu lindamente! (P112).

As crianças não tinham deficiências muito profundas mas as suas histórias de vida, as suas dificuldades, o seu comportamento e tudo o que as envolvia era demasiado assustador para um professor acabadinho de sair da universidade (P113).

No caso da emoção **revolta** esta não foi referenciada e explorada pelos docentes na sua relação com os alunos, apenas com outros intervenientes, nomeadamente, dirigentes escolares, família do professor, pais dos alunos e pares.

Por fim, na emoção **tristeza** os docentes retratam vivências que envolveram em 9 situações os alunos, tendo-se selecionado um excerto que caracteriza essa emoção:

Uma das alunas, a Tânia, era claramente a que tinha mais facilidades técnicas e musicais mas também a menos empenhada... Numa tentativa de compreender o desinteresse dela, perguntei-lhe se não gostava da escola, se não gostava de tocar violino e preferia outro instrumento, se não se sentia integrada com os colegas, etc. Qual não foi o meu espanto (e tristeza!) quando a aluna, na altura com 12 anos, me respondeu: "Eu gosto de tudo isso. Sinceramente só não gosto é da professora!" Depois de ouvir aquilo, lembro-me que fiquei uns segundos sem palavras, umas horas a chorar e vários dias a por em causa as minhas capacidades como professora (P105).

Conclusões

Os resultados anteriormente apresentados permitem discutir algumas conclusões pertinentes e reveladoras deste estudo. O modo como os resultados foram apresentados e o destaque atribuído aos mesmos relaciona-se com toda a relação pedagógica que se compreendeu existir na interação relação docente-aluno. Assim, e como nos apresenta Maria Teresa Estrela

«a relação pedagógica começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder. Pela mediação do saber, estabelece-se o contacto entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social para o transmitir e aquele que deve adquiri-lo. A relação pedagógica torna-se então a charneira dos planos pedagógico, político, social e psicológico» (Estrela, 2002:36-37).

Com este conceito pode compreender-se que toda a relação pedagógica entre docentes e alunos constitui a base do ensino-aprendizagem.

Gostaríamos, portanto, de transmitir que tendo em consideração a análise dos resultados, em que se apreende que os alunos são a base das memórias dos docentes, são estes quem provocam emoções distintas e significativas nas experiências e vivências, os traços das relações pedagógicas desenvolvidas e salientadas neste estudo são de extrema relevância. No gráfico n.º 6 apresenta-se a **relação pedagógica**, em que dos 122 relatos analisados 75 fazem referência à existência de uma relação pedagógica, contudo, o gráfico aponta um total de 77 memórias, pois, dois relatos apontaram para relações que apresentam traços de afeto; compreensão e bem-estar, assim como de carência; dificuldades e mal-estar, ou seja, as situações vivenciadas pelos docentes atravessam as principais características destes dois tipos de relação.

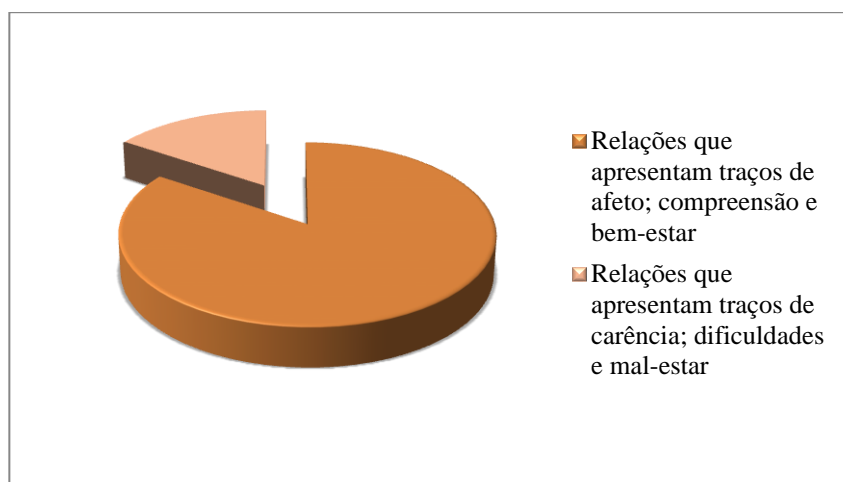


Gráfico 6 – Relação pedagógica desenvolvida entre docentes e alunos

Seguem-se dois exemplos considerados reveladores, que retratam vivências positivas entre professores e alunos:

No caminho que percorri até aqui, como docente, vivi algumas experiências na minha atividade que moldaram a minha forma de ver o ensino. Constatei que os aspetos afetivos como respeito e vínculo de amizade com o aluno tem um papel muito importante no processo ensino/aprendizagem. A capacidade do professor se mostrar próximo ao aluno do ponto de vista afetivo é essencial. Seguindo esta linha de pensamento vou descrever um episódio que me marcou. Foi um aluno que tinha sido abandonado pela mãe, recentemente. Numa aula, estava eu a explicar a tarefa a desenvolver e o referido aluno estava distraído e não prestou atenção à explicação. Apercebendo-me do sucedido chamei-o à atenção e castiguei-o, não lhe fornecendo o material necessário para executar a tarefa. Depois de toda a turma estar a executar o trabalho, sentei-me junto do referido aluno, fazendo-o perceber que tinha errado, o que prejudicava a sua aprendizagem. Depois desta conversa, expliquei-lhe novamente a tarefa a desenvolver e forneci-lhe o material necessário. O aluno iniciou a sua tarefa com empenho, voltei novamente ao seu lugar e elogiei o seu trabalho junto da turma. Fiquei muito surpresa e até comovida com o seu comentário: “a professora é como eu gostava que fosse a minha mãe, castiga quando nos portamos mal, mas também nos elogia quando nos portamos bem” (P35).

Estamos perante aquilo que Pedro d’Orey da Cunha defende ser o “princípio das consequências”, em que «são as consequências das nossas ações que nos vão dirigindo, ensinando-nos a caminhar por uma direção e evitar outra» (Cunha citado por Alves, 2011:2). A ideia de que os alunos devem sentir as consequências das suas atitudes e decisões, permite-nos então compreender que adquirem responsabilidade sobre as suas ações, assim como dirigem-nas, em função de um caminho, levando também, e não menos relevante a traços que se percebem positivos nas relações pedagógicas fomentadas. Portanto, este relato demonstra-nos uma relação pedagógica com traços de afetividade e compreensão.

Chegados à sala o Nelson bate à porta, que alguém abre e eu entro. Lá dentro os alunos tinham um queque com uma vela acesa e um ramo de flores. Entregaram-me um bilhete, que guardo como um dos meus maiores tesouros, em que me pediam desculpa por “ me dar cabo da cabeça”, dizendo como sabiam que eu me preocupava com eles, o que agradeciam, e pedindo-me que ficasse com eles para o ano. Acabavam dizendo concordar que não mereciam participar no festival. Como é fácil perceber, quando consegui parar de chorar, eu é que agradei por me terem lembrado porque é que sempre quis ser professora. Porque se ensina, porque se aprende! (P80).

Neste segundo relato que se caracteriza por uma relação pedagógica com traços de bem-estar e fraternidade entre docente e alunos deve interpretar-se o modo como os próprios alunos têm um papel ativo na construção da relação pedagógica e como o reconhecimento pela própria forma de agir do docente pode contribuir para a construção da relação, assim, pode afirmar-se que

«na relação pedagógica, a mediação do docente, em vez de ser de natureza intelectual, como na antiga corrente humanista, é de ordem afetiva. O formador, já que se recusa a ser docente, não faz a iniciação; ele ouve, para libertar o outro, interroga-se sobre o sentido da caminhada que este segue, considera-se, tal como ele, um ser em contínua evolução, tenta resolver com ele os conflitos e chegar a uma concertação provisória» (Postic, 2007:78).

Estes dois excertos extraordinariamente ricos do ponto de vista emocional e das relações afetivas, de compreensão e bem-estar que docentes e alunos conseguiram fomentar permitem-nos concluir que os «laços de afetividade e de convivência vão-se formando os quais são motores de todo um processo de identificação e transmissão de valores» (Cunha, 1997:214).

Apesar das relações pedagógicas que revelam traços de carência, dificuldades e mal-estar serem em número reduzido (12 relatos em 75 que referem as relações pedagógicas) considera-se igualmente significativo compreender o que levou estes docentes a apresentar estes relatos, como traços que atravessam as suas memórias. Deste modo, encontram-se de seguida dois exemplos:

Durante uma aula de entrega e correção de fichas de avaliação a um 7º ano de escolaridade, um aluno mais velho pegou no teste e à minha frente fez uma bola com ele. Repreendi-o veementemente e ele, com uma cadeira na mão, ameaçou que me atirava com ela. Levantei de imediato a minha mesa e disse-lhe que se me atirasse com cadeira levaria com a mesa. Não me esqueço dos olhitos atónitos dos outros colegas (P34).

Durante uma aula uma aluna teve um comportamento inadequado (já não recordo pormenores) o que me levou a repreendê-la. Na aula seguinte a mesma aluna mostrou-se magoada com a repreensão da aula anterior dizendo-se injustiçada. Na minha boa-fé, considerei que poderia ter sido demasiado dura e pedi desculpa, se por acaso tinha exagerado nas palavras que lhe tinha dirigido. A partir dessa altura, nunca mais foi fácil lidar com essa aluna. E as minhas repreensões passaram a ter pouco efeito (P19).

As situações aqui demonstradas pelos docentes exteriorizam questões/problemáticas comportamentais, por parte dos alunos, que levaram a uma memória associada a «sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor» (Esteve, 1995:113). Portanto, compreende-se que estas memórias marcaram os docentes, que na sua forma de agir e atuar perante problemáticas comportamentais, tiveram por consequência o desenvolvimento de relações pedagógicas com traços de insatisfação e carências.

Em jeito de conclusão deste artigo gostaríamos de transmitir que o projeto Memórias permitiu dar ênfase a diferentes traços que caracterizam a realidade das nossas escolas e da nossa educação, contudo, e para esta investigação, em particular, salientaram-se desde sempre, os traços das relações educativas e como estas podem constituir e ser constituintes de significados, não só no ensino-aprendizagem, mas também na vida dos docentes e dos alunos, enquanto sujeitos ativos, porque como afirmam Tardif e Lessard

(...) «ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo «objeto humano» merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente» (Tardif e Lessard, 2005:31).

Assim, destaca-se que as memórias dos docentes incidem sobretudo em relações pedagógicas que apresentam traços de afetividade, bem-estar e compreensão, contudo, todos os relatos que referem as relações pedagógicas, quer sejam de índole positiva ou negativa são representativas de traços que atravessam as suas memórias permitindo perceberem que

«a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência» (Nóvoa, 1992:25).

É este investimento na *pessoa* e nas *pessoas*, enquanto docentes e enquanto alunos que pode fazer a diferença na construção de relações pedagógicas que permitam aprender, experienciar, vivenciar, que permitam aos docentes a prática desta ideia, o ensino e a aprendizagem não estão dissociados e a relação educativa existe no

«(...) encontro de duas pessoas. A. Mougnotte insiste sobre a capacidade do acolhimento do aluno pelo docente, momento importante em cada manhã, simbólico de um clima de calor e confiança, a instaurar e a renovar em cada dia. A qualidade do encontro espontâneo entre duas pessoas deve transportar o testemunho tanto de um respeito recíproco como de laços mais afetivos que os unam» (Mougnotte cit. por Postic, 2007:168)

A relação pedagógica pode ser assim a chave das memórias dos docentes, estabelecendo metas para uma aprendizagem saudável e equilibrada, preenchida com laços e com emoções.

Referências Bibliográficas:

- Alves, José Matias (Coord.) (2013) Memórias de Professores: Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, José Matias (2011) «Dez princípios para uma boa relação pedagógica». In Cunha, Pedro d'Orey da (1989) A Relação Pedagógica. Lisboa: Ministério da Educação. Conferência proferida por Pedro d'Orey da Cunha.
- Ardoino, Jacques (1977) «Éléments de réflexion por un project d'éducation dans une perspective socialiste». Revue Pour. Suplemento do n.º5, janeiro, p.4.
- Cunha, Pedro d'Orey da (1997) Educação em Debate. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Esteve, José M. (1995) «Mudanças Sociais e Função Docente». In Nóvoa, António (Org.) (1995) Profissão Professor. Porto: Porto Editora. Pp. 93-124.
- Estrela, Maria Teresa (2002) Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992) «Formação de Professores e Profissão Docente». In Nóvoa, António (Coord.) (1992) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: D. Quixote. Pp. 15-33.

Postic, Marcel (2007) A Relação Pedagógica. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Tardif, Maurice e Lessard, Claude (2005) O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes.

Referências Bibliográficas Eletrônicas:

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. (s/d). Didática para a Licenciatura: Memória a serviço da construção da identidade docente. Retirado em outubro 5, 2011 de

http://www2.ufpa.br/quimdist/livro_novo/didatica_geral/Didatica%20Geral_Pratica_Ensino_Vol_1/Aula_06.pdf

Gomes, Marcilene Pöpper. (2004). Memórias e histórias: cenas do cotidiano docente. Retirado em outubro 5, 2011 de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1253/1065>

Os afetos na relação educativa: Estudo exploratório no 3.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Daniela Duarte, Amélia Lopes & Fátima Pereira³¹⁵

Resumo

Estudos recentes sobre o ensino-aprendizagem no 3.º Ciclo do Ensino Básico (C.E.B.) restringem o seu campo de investigação a aspetos pedagógicos e cognitivos, enfatizando sobretudo o papel dos professores em início de carreira por oposição aos professores mais experientes. Todavia, os mesmos estudos demonstram que a comunidade educativa só atinge todo o seu potencial quando são promovidas relações positivas entre todos os seus membros: professores, auxiliares de ação educativa, alunos, entre outros, pois o ensino é indubitavelmente uma profissão de afetos.

Nesta comunicação, pretende-se analisar o contributo dos afetos na vida profissional de três professoras do 3.º C.E.B., reconhecidas pelos seus pares e pela comunidade, em que estão inseridas, como profissionais de excelência. São profissionais com mais de vinte e cinco anos de docência, cuja carreira se tem desenvolvido em duas escolas do distrito do Porto.

O recurso a histórias de vida, construídas a partir de entrevistas às três professoras, revelou-nos que as docentes possuem sentimentos e percepções positivas face à relação encetada com os alunos e com a profissão, assumindo uma postura proactiva, acreditando no ensino como pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Estes sentimentos positivos são expressos através da identidade docente de cada uma das professoras nas histórias de vida, que fornecem uma visão do mundo e do contexto em que cada uma se vê inserida.

Neste estudo foi-nos possível verificar que as professoras partilham emoções positivas ligadas não só ao afeto para com os alunos, mas também ao papel moral e ético que desempenham. Constatamos ainda a presença de sentimentos negativos, como a frustração e a amargura, não tanto direcionados aos alunos face a episódios pontuais, mas voltados, sobretudo, para a instituição Escola e para a tutela, o Ministério da Educação, face à incapacidade de agir em prol da igualdade e da inclusão nas escolas.

Palavras – chave: identidade docente, afetos, percurso académico

Introdução

Um professor enceta diversas relações com os alunos, com os colegas, os pais e com muitos outros que intervêm na escola. Estas relações podem não só promover o conhecimento pedagógico dos professores, mas também desenvolver suas habilidades e competências em sala de aula. Pesquisas efetuadas sobre a formação de professores, examinam exaustivamente as preocupações pedagógicas e cognitivas, especialmente as de professores em início de carreira (Freeman & Richards, 1996), havendo menos enfoque nas relações que os professores experientes têm com outras pessoas no local de trabalho e como estas relações podem afetar o seu desenvolvimento profissional. Esta é uma lacuna visto que o ensino é “irremediavelmente emocional” (Hargreaves, 2000, p.812). Tendo isto em conta, o propósito deste artigo é

³¹⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

analisar o contributo dos afetos na vida profissional de três professoras do 3.º C.E.B., reconhecidas pelos seus pares e pela comunidade em que estão inseridas como profissionais de excelência.

A maioria dos estudos sobre afetos e desenvolvimento profissional de professores demonstra que a educação centra-se na melhoria dos padrões pelo ênfase nos processos racionais e cognitivos, atirando assim para um plano secundário os processos afetivos, também vitais para a melhoria de desempenho não só dos professores, mas também dos alunos (Hargreaves, 2000). Assim, este estudo pretende examinar a ligação entre a mudança individual do professor e as emoções no processo de ensino aprendizagem. Estudiosos como Zembylas (2007), salientam a importância teórica desta ligação e referem haver uma necessidade de os professores abraçarem o domínio afetivo aquando da formação inicial (Schoffner, 2009, p.788). Isto porque a formação inicial é uma atividade de aprendizagem temporalmente e espacialmente situada, mas também uma ação vital de construção de si mesmo (Pineau, 1983), sendo esta construção um processo de formação, pois formar-se pressupõe interações sociais, aprendizagens, entre outros. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e o modo singular como age e interage nos contextos onde se move. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa, que por sua vez, ao longo da sua história, se forma e se transforma em interação (Moita, 1992, 115).

Existem já diversos estudos empíricos sobre a temática dos afetos na relação educativa contudo, debruçam-se sobretudo sobre aspectos negativos na relação entre formação contínua de professores e afetos. A partir destes estudos, a afetividade é interpretada como uma perspetiva a ter em conta quando se analisa histórias de vida de professores. Os dados recolhidos neste estudo exploratório demonstram que a forma como os professores lidam com as emoções pode ter um maior ou menor impacto no seu crescimento pessoal e a qualidade do apoio emocional que recebem dos seus colegas e da instituição em que estão inseridos pode ser um fator importante para o seu desenvolvimento pessoal como professor.

Método

A investigação narrativa supõe o conhecimento que interpreta a identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e o modo como os narram num esforço de os explicar; o importante é a voz dos sujeitos. O uso do método da narrativa biográfica justifica-se pela experiência humana, na qual a Humanidade, individual e socialmente, vive narrativas. Desta forma, a narrativa é entendida como um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada significativa. O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência.

Adotou-se o método biográfico-narrativo e as questões de pesquisa que orientam o estudo são: (1) Que emoções são sentidas pelos professores experientes nas suas interações com os alunos, colegas e outras pessoas envolvidas na educação? (2) Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a ser professor na atualidade (satisfação ou não, relação com os pares, com os alunos e com a comunidade educativa em geral).

Participantes

Neste estudo exploratório, participaram três professoras, cuja carreira se tem desenvolvido nos últimos anos em duas escolas do distrito do Porto. São professoras que se assumem como participantes ativas em grupos de investigação nas suas escolas e já foram supervisoras de estágios pedagógicos em dois grupos de docência, 300 (Português) e 330 (Inglês). Atualmente, uma das professoras não orienta por opção pessoal e as restantes devido ao decréscimo de futuros professores e aos reajustes que o processo de Bolonha trouxe às universidades e às escolas.

As três professoras intervenientes exercem em dois agrupamentos distintos, sendo que a Rosa Maria e a Lia lecionam num agrupamento de escolas na periferia do Porto. Este agrupamento, denominado *Alpha*, entrou em funcionamento no ano letivo 2003-2004 e é constituído por quatro jardins de infância, três escolas básicas do 1.º C.E.B. e uma escola básica 2.º C.E.B. e 3.º C.E.B. É um agrupamento situado num ambiente rural, que tem vindo a ser substituído por um espaço residencial onde bairros sociais coexistem com moradias individuais e prédios de estrutura e âmbito diferenciados, subsistindo ainda as construções abarracadas e aglomeradas, bem como casas rurais (Martins, 2011).

Maria Teresa leciona numa escola do 3.º C.E.B. e do ensino secundário no centro da cidade do Porto. A escola situa-se numa zona de comércio e de serviços, conservando ainda características residenciais e de alguma implantação populacional. A origem da escola remonta a 1914, ano em que foi criada a Secção Feminina dos Liceus do Porto. Esta escola tem colaborado ativamente, ao longo dos anos, na formação de professores, através de estágios integrados para formação inicial de professores de várias áreas disciplinares.

Com base nestes contextos, podemos já antecipar o palco onde as participantes se movem. Este é caracterizado pelas condições físicas das escolas, recentemente renovadas; o contraste entre professores do quadro e os futuros professores e oportunidades (ou falta de) para o desenvolvimento colaborativo dos profissionais. O contraste entre os professores do quadro e os futuros professores (estagiários) é acentuado, dado que os primeiros, apesar de serem professores dedicados, vêem-se assoberbados por papéis administrativos que têm de assumir, enquanto que os futuros professores não são remunerados e dispensam longas horas ao trabalho escolar, sendo conduzidos ao cansaço e, conseqüentemente, à desmotivação. Todavia, este tempo passado dentro da instituição escola, também promove momentos enriquecedores de aprendizagem.

Procedimentos

A fim de explorar as questões de investigação, é necessário investigar as crenças e os valores de cada participante através de uma série de instrumentos metodológicos. Os instrumentos para a recolha de dados de tipo narrativo incluíram: história oral (as professoras contam a sua história pessoal e profissional em relação com os contextos sociais, económicos, familiares, escolares, ...); fotografias, que permitem a recordação da experiência; entrevistas semiestruturadas; conversas onde se fala livremente sobre as questões; notas de campo e outras histórias de campo. Para os dados aqui apresentados foram tidas em conta as entrevistas semiestruturadas e um guião composto por tópicos referentes ao objeto deste estudo.

Ao elaborar o guião procurou-se potenciar concepções de ser professor, da identidade profissional presentes nas representações das professoras participantes nesta pesquisa.

O objetivo das entrevistas foi o de estabelecer uma base de confiança e adquirir um contexto para a conversa sobre os afetos. Nos encontros, as professoras foram convidadas a partilhar fontes de satisfação e de insatisfação que tinham em relação aos alunos, aos colegas e a outros membros da comunidade educativa. Isto permitiu elencar exemplos de perspetivas afetivas positivas e negativas que associam ao ensino. Deste modo, entende-se que o conhecimento surge de uma narração sobre a vida, a sociedade e o mundo em geral; assim, as histórias de vida fornecem sempre indicações sobre eventos, mas também reflexões subjetivas, demonstrando a sua singularidade (Poirier *et al.*, 1995).

Os instrumentos utilizados assumiram uma sequência temporal que permitiu recolher informações biográficas sobre as professoras, a fim de melhor as caracterizar. Todavia, face a algumas imprecisões nos discursos, foi necessário utilizar um outro instrumento: um questionário identificativo, com vista a traçar um perfil das entrevistadas e colmatar algumas incoerências temporais.

Tradicionalmente, a avaliação da qualidade da pesquisa envolve uma análise dos conceitos de confiabilidade e validade, mas muitos pesquisadores têm argumentado que, como estes conceitos são herdados da tradição positivista, usá-los numa abordagem interpretativa é inapropriado. Creswell (1998) sugere o uso da perspectiva alternativa de “verificação” e enumera oito procedimentos para a fazer, recomendando que os pesquisadores devem usar pelo menos dois destes procedimentos. Dois procedimentos utilizados nesta investigação foram “member checking” e “peer debriefing” (Lincoln & Guba, 1985). O primeiro remete para o retorno da análise e da interpretação às participantes de forma a obter as suas opiniões e comentários. Isto foi realizado através do envio de exemplos de dados e de interpretação para as professoras, solicitando observações que foram então incorporadas no processo de pesquisa de um certo número de maneiras, tais como confirmação ou alteração de interpretações. “Peer debriefing” envolve discutir resultados com um colega que possa manter “o pesquisador honesto” (Creswell, 1998, p.202); isto ocorreu quando foram compartilhados com outros colegas os resultados, estando estes previamente familiarizados com o contexto de pesquisa e com a sua metodologia.

Resultados

Os resultados aqui apresentados, foram divididos em sete categorias. As três primeiras remetem para as percepções das professoras sobre as suas interações com os colegas, com a escola e sobre a profissão. As restantes três categorias foram agrupadas sob o tema generalista das relações dos professores com os alunos (empatia; sentimentos positivos e negativos face aos alunos; e, o papel ético e moral desempenhado pelos professores). Estas categorias encontram-se resumidas e ilustradas com citações das participantes.

Percepções sobre as interações com os colegas

As relações das professoras com os seus colegas apresentaram-se, muitas vezes, como uma fonte de satisfação, especialmente quando havia empatia baseada na amizade, respeito e interajuda, segundo Lia, temos uma “classe docente fabulosa”. Maria Teresa refere o seu fascínio para com os colegas: “fico sempre a pensar que os professores, apesar de tudo aquilo que tem acontecido, continuam extremamente

motivados, empenhados, são profissionais com P grande, se dúvida alguma.”. A mesma professora prossegue recordando que “foram as mulheres que me deram as oportunidades todas ao longo da minha carreira, são extremamente generosas as minhas colegas de profissão.”.

As relações são percebidas negativamente quando as professoras sentiram que estavam isoladas de seus colegas ou quando perceberam diferenças de valores educacionais, sobretudo quando há momentos de avaliação dos alunos,

nos conselhos de turma temos que ter unanimidade em certas decisões para passar os alunos, para repensar a aprovação dos alunos e eu fui a única voz discordante do conselho de turma. E isso acarreta grandes dilemas, não é? Em primeiro lugar, porque estão lá as nossas amigas e às vezes é desconfortável ter que oficialmente afrontar. (entrevista Lia).

As participantes também referem “resistências à transformação” aquando da referência à formação contínua. São professoras ansiosas por partilhar as suas experiências pedagógicas e para evoluir profissionalmente, mas este objetivo não é, aparentemente, um que alguns dos seus colegas compartilhem, segundo a Maria Teresa, “são os professores mais velhos que têm essas resistências”. Esta ideia de resistência face à mudança é partilhada pela Rosa Maria, que também manifestou que se sente bem no espaço escola, mas lamenta que valores de colaboração não sejam compartilhados nem praticados por todos os seus colegas.

Percepções sobre as interações com a escola

As percepções das instituições onde as professoras trabalham são positivas, “fizemos coisas ótimas naquela escola” (entrevista Lia). Globalmente, porém, o estado emocional das participantes é negativo devido às mensagens institucionais que recebem e que são diferentes do seu ideal de escola pública e democrática, exemplo disto é partilhado pela Lia, “eu tenho uma turma este ano que já é toda de repetentes e lá de cima vem o recado “eles têm de passar”; eu não vou passar, mais de 50% vão reprovar novamente.”. A mesma professora partilha a sua opinião sobre as sucessivas reformas do ensino que ocorreram nos últimos anos, desta vez focando a sua atenção na tutela, “[o que se pretendia] era que todos passassem, que não houvesse resistência e que se parasse de ser exigente com as criancinhas”. Esta sensação de desresponsabilização dos alunos para com o processo de ensino-aprendizagem torna as professoras céticas em relação à qualidade de ensino presente nas escolas.

Percepções sobre a profissão

Rosa Maria manifesta uma visão bastante positiva da docência, sobretudo influenciada pela família. Esta é uma visão que surge em tenra idade, por oposição à Lia e à Maria Teresa que percebem a docência como algo positivo já no início da vida ativa.

Eu penso que também a posição, a atitude dos meus pais quando eu era pequena relativamente aos professores, olhar para eles como modelos e olhar para eles com todo o respeito como alguém que nos transmite conhecimento, o que iria ser fundamental para a minha vida, também me influenciou na opção de vida que tomei. (entrevista Rosa Maria)

A opção, destas professoras, pela carreira foi pautada sobretudo pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contato com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

Para superar alguns sentimentos menos positivos face à falta de apoio institucional e à relação estabelecida com os colegas, duas das professoras integraram redes profissionais alternativas, participando assim em grupos de discussão com colegas de outras escolas, em projetos académicos, entre outros. Parece que o apoio emocional, que as redes de professores podem proporcionar, é um fator motivacional importante, isto porque o papel de professor é “exigentíssimo. É fazer o papel de psicólogo, o papel de pai, o papel de orientador dos próprios pais que não sabem ser pais enfim, articular isto tudo com os alunos, com os colegas, ouvir as partes...” (entrevista Maria Teresa).

Percepções sobre as relações com os alunos

Contrastando com as emoções negativas expressas sobre os colegas e as instituições, as professoras falaram sobretudo de empatia ao descrever as suas relações com os alunos. É essencial para estas professoras manter um relacionamento estreito com seus alunos, mesmo trabalhando com turmas grandes. Um método comum para desenvolver relações saudáveis com os alunos emerge por meio de conversas, tanto dentro como fora da sala de aula. Também se verificou ser importante, para as professoras, perceber o progresso dos alunos. Embora este seja necessário, verificou-se que é dada importância também ao desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos.

As professoras foram bastante positivas sobre o estabelecimento de relações com os alunos, mas também expressaram sentimentos menos positivos, sobretudo face a alguns comportamentos, nomeadamente, aos atrasos, ao absentismo e aos comportamentos disruptivos, “um comportamento generalizado de indiferença, de desprezo absoluto pela aula” (entrevista Lia). Face a esta situação, apesar da frustração latente, “damos uma aula e no final saímos com vontade de chorar porque os alunos não aprenderam, porque passámos todo o tempo a tentar corrigir atitudes, modificar comportamentos e os alunos não aprenderam” (entrevista Lia), as professoras optam por desvalorizar, pois na sua opinião a fúria, a raiva não encaixam com seus objetivos educacionais de trabalhar cooperativamente e em colaboração com os seus alunos, “todas as oportunidades são dadas aos alunos” (entrevista Maria Teresa). Embora, a fúria não seja solução, Lia antecipa que, muito provavelmente, Portugal seguirá em breve o exemplo do Reino Unido, recuperando os castigos corporais, dado que parecem ser uma “garantia de um ambiente saudável e com disciplina e organização”.

Um tema final que emerge com uma ressonância emocional, foram as diferentes identidades que os professores desenvolvem em relação aos seus alunos. Há um desejo presente de ser mais do que um professor de línguas, com o seu papel bastante restrito em relação à língua e ao seu uso, desejando ser mais um “guia moral” através do ensino, como exemplifica a Maria Teresa, “eu tive alunos do Bairro do Aleixo, enfim, não tinham objetivos nenhuns de vida. Qual é o sucesso aí? O sucesso é mostrar-lhes que há um caminho, o sucesso é mostrar-lhes como falar, como se dirigir às pessoas, portanto, há vários graus de sucesso.”.

Discussão

De forma a melhor compreender os resultados, retomamos as questões de partida: (1) Que emoções são sentidas pelos professores experientes nas suas interações com os alunos, colegas e outras pessoas envolvidas na educação? (2) Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a ser professor na atualidade (satisfação ou não, relação com os pares, com os alunos e com a comunidade educativa em geral). Atendendo à primeira questão, é claro para as professoras intervenientes que as emoções e os afetos são fulcrais para o contexto sala de aula e escola. Uma abordagem racional e cognitiva também é referenciada, dado que as professoras assumem práticas reflexivas, encetando um ciclo reflexivo, tornando assim a prática pedagógica num processo dinâmico e evolutivo, conducente à emancipação profissional. Tendo isto em conta, o currículo de formação vai sendo adaptado e implica tarefas metacognitivas de planificação, monitorização e avaliação, promovendo uma visão crítica da pedagogia. Todavia, as emoções instintivas estão também presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Isto torna-se evidente quando as professoras descrevem diversas emoções, desde a alegria e a satisfação até ao desapontamento e a frustração.

É evidente a importância de criar laços afetivos com os alunos e estes são sobretudo baseados no carinho e respeito pelo seu processo evolutivo dentro da sala de aula. Contudo, as professoras relativizam o facto de os alunos gostarem delas, especialmente após inúmeros anos de carreira, pois permitiu-lhes perceberem o eu profissional, que tende a centrar-se em aprofundar pedagogias diferenciadas para promover o ensino-aprendizagem. A preocupação com os alunos, é expressa de diversas maneiras pelas professoras, desde o dispensar de tempo não letivo para esclarecimentos até a preocupação de se tornarem exemplos morais e éticos a serem seguidos.

Contrastando com as emoções positivas para com os alunos, estão as emoções menos positivas face aos colegas professores e face à própria instituição escola. Frustração, desapontamento e fúria estão presentes, criando alguns ressentimentos face ao contexto escolar onde estão inseridas.

Conclusão

Estas professoras exprimiram o que consideram fundamental à escola, a possibilidade de dialogar com os colegas e restante comunidade educativa. Consideram uma condição básica poderem trocar impressões sobre o ensino, as suas práticas e terem a possibilidade de trabalharem colaborativamente. Momentos de partilha podem ser criados pelos professores, mas verificamos que havendo um apoio institucional, quer da escola, quer de uma universidade, estes conduzem ao efetivo melhoramento profissional.

Os afetos no ensino-aprendizagem têm sido ignorados quer na formação inicial, quer na formação ao longo da vida. Todavia, é importante que se criem condições para falar sobre eles, pois são parte integrante do ensino. Compreender os afetos neste contexto, pode ser o momento precursor para o melhoramento da qualidade de ensino e da qualidade da aprendizagem.

Este estudo poderá contribuir para reavaliar a aprendizagem ao longo da vida, pois demonstra a importância do diálogo entre pares; da partilha de sentimentos e de experiências face ao ensino-

aprendizagem; e, a importância que os professores podem desempenhar quando assumem um papel de exemplo moral e ético.

Referências bibliográficas

- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, John (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- Freeman, Donald, & Richards, Jack C. (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Lincoln, Yvonna, & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, Califórnia: Sage.
- Martins, Marta (2011). *Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos apoios educativos: Estudo exploratório no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Moita, Maria da Conceição (1992). *Percursos de formação e de transformação*. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Pineau, Gaston, & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montréal: Editions Coopératives Albert Saint-Martin.
- Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Schoffner, Melanie (2009). The place of the personal: exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789.
- Zembylas, Michalinos (2007). Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.

A relação educativa – “o outro lado do espelho”: vozes de alunos/as sobre o trabalho docente

Fátima Pereira, Thiago Freires, Carolina Santos³¹⁶

Resumo

Este trabalho apresenta resultados do projeto “A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB”, integrado na Investigação Jovem da Universidade do Porto e realizado em parceria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto tem como objetivo identificar os efeitos da escolaridade na vida dos alunos. Por compreender o aluno como importante ator do sistema educativo, valorizamos a sua voz numa metodologia que recorre às narrativas biográficas como possibilidade de compreensão da realidade e construção de conhecimento.

Sendo o trabalho docente uma profissão que envolve, necessariamente, interação humana, a recolha de narrativas dos alunos possibilita compreender a relação educativa a partir da voz de quem está do outro lado, na sala de aula. A entrevista de tipo biográfico respeita a subjetividade e procura não quantificar relações que envolvem vontades e emoções. É um espaço que permite conjugar perceções do passado e do presente com expectativas do futuro, considerando o contexto, a temporalidade e o local de onde se fala. Assim, realizaram-se trinta e quatro entrevistas de tipo biográfico a alunos/as de oito agrupamentos de escolas do Observatório da vida das escolas (OBVIE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP. Pretendeu-se com esse procedimento, aprofundar e dar maior consistência às questões identificadas como relevantes no estudo.

Para este trabalho, compreende-se a singularidade e o protagonismo de cada sujeito e, no que toca o estudo com narrativas, justifica-se que “o que há a compreender na narrativa não é tanto o seu autor mas aquilo sobre o que se falou, o mundo humano da ação que é refeito pelo texto (PEREIRA, 2011, p.64)”. Assim como Correia (1998), assume-se aqui que as narrativas não deixam a investigação menos lúcida por se apoiar nos textos dos personagens principais da escola, a saber, os alunos; trata-se apenas, como realça também Latour, de se reconhecer aos sujeitos-objetos educativos o “direito e a dignidade de serem narrativa” (LATOUR, 1991, p. 123) e de se considerar as estruturas do mundo vivido como “regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio” (Habermas, apud CORREIA, 1998, p. 184).

O *corpus* da investigação foi submetido à análise de conteúdo. Entre os resultados, destacam-se as representações da figura do professor que os alunos criam e as suas conceções, seus sentidos e significados acerca do trabalho docente. Como assunto que permeia toda a discussão, encontra-se a relação educativa, apontada pelos alunos como fator decisivo para o sucesso escolar e determinante para a vontade de estar na escola. Também apresenta relevo entre os resultados da análise a correspondência entre os aspetos positivos e negativos da vida familiar e da vida escolar de cada aluno. A personalidade definida como positiva nos encarregados de educação é a mesma quando os alunos se reportam aos

³¹⁶ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

professores. Uma relação próxima e de confiança, com conversa, surge nas preferências dos estudantes, enquanto conflitos e agressividade são definidos como eixo negativo tanto no âmbito familiar quanto no educativo.

A escola se configura como um espaço de projeto de vida (mesmo quando forçado), que podendo estar alheio aos desejos e interesses de estudantes, ainda aparece sob o preceito de única possibilidade na conjuntura social (cf. CHARLOT, 2009). A humanização das relações, como desejo explícito do corpo discente, simboliza uma das formas de diminuir a opressão que a cultura escolar pode imprimir na vida de um/uma estudante, a partir de códigos e normas rígidas que exigem comportamentos específicos. A fim de gerenciar um percurso educativo que seja mais democrático e inclusivo, o que emerge das entrelinhas das narrativas colhidas é uma reconfiguração do espaço escolar, onde a postura e a competência do profissional docente se demonstram essenciais para a real dinamização de mandatos escolares.

O desígnio do professor e de suas práticas, que se faz possível neste estudo, portanto, retrata a emergência de um modelo que é preconizado pelo ator que tem a relação mais imediata com este, o/a estudante. Nesse sentido, organiza-se uma categorização que acede a três pontos principais: relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem. No campo das relações, há questões que se vinculam com os temas da ética, da humanização e do profissionalismo. Diretamente associadas a este tema, levantam-se considerações sobre a identidade e a competência do/a professor/a, inclusive no que toca ao caráter pessoal da escolha e à entrega na profissão exercida. Por fim, as entrelinhas estudantis permitem compor um rico material acerca daquilo que se espera das relações em sala de aula, métodos e propostas de trabalho.

A contraposição do modelo emergente do/a profissional docente, bem como as implicações imediatas daquilo que deve constituir a escola e as interseções que se fazem possíveis com o ambiente familiar, é o que permite a este estudo assentar uma leitura da contemporaneidade escolar e dialogar com os desafios da carreira docente e da escola, enquanto projeto, numa perspectiva de privilegiar um espaço heterogêneo e democrático. A escola a que se quer aceder se destaca pelo desenvolvimento de uma nova face. Uma face que depreende a construção de novas relações entre os protagonistas da educação e que se alicerça, especialmente, na cultura de características como a informalidade, a criatividade, a iniciativa e o entusiasmo (cf. ABRANTES, 2003).

Trazemos, para este texto, o trabalho docente visto e narrado pelos/as alunos/as que «montam» suas histórias para os investigadores. Dessa forma, mostramos o outro lado do espelho, a fim de apresentar a visão daquele que reflete e é refletido pelo professor, numa relação em que é preciso conhecimento e reconhecimento do outro lado para que a confluência de interesses possa ser facilitada por uma comunicação e por uma relação educativa que potencialize o processo de ensino-aprendizagem.

Incluído no projeto maior sobre a centralidade da experiência escolar na construção do percurso dos jovens, fazemos, neste texto, a contextualização da investigação, de forma a apresentar o projeto e clarificar seus objetivos, sua problemática e sua metodologia, para, posteriormente, analisar os resultados mais pertinentes, discutindo, essencialmente, da relação educativa compreendida entre professor e aluno.

A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens

Realizada no âmbito da Investigação Jovem da Universidade do Porto, a presente pesquisa advém de um projeto emergente no Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE), que é um dos observatórios do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O OBVIE, criado no início de 2008, nasce do desejo de constituir uma rede de saberes por meio de contributos emergentes de projetos de investigação cujo objeto e / ou campo de estudo considera a Escola em sua heterogeneidade, polifonia e possibilidades epistemológicas.

Entre vários aspetos, podemos identificar alguns dos principais objetivos do OBVIE, como: a implementação de uma rede de recolha de informação fundamentada na utilização de metodologias de investigação e no estabelecimento de protocolos, visando ao acesso a dados atualizados sobre a vida nas escolas; a produção de conhecimento em diferentes domínios que tenham implicações nas formas de vida produzidas na escola; um outro objetivo pode ser traduzido pelo desejo de vir a conhecer especificidades dos processos educativos e relacionais experienciados em diferentes escolas; a criação de dispositivos de divulgação sistemática do conhecimento produzido; e por fim, podemos identificar a realização de debates prospetivos com as comunidades educativa e científica sobre os resultados da atividade do observatório, como Mouraz e Pereira (2011) nos referem.

Por natureza, situado num pressuposto de parceria, o projeto envolve dezasseis agrupamentos de escolas, situados especialmente no Norte de Portugal, não com o preceito de analisá-las, mas de contribuir de modo ativo para a produção de conhecimento sobre a vida no contexto escolar, por meio de procedimentos que promovem uma partilha e debate com os próprios sujeitos que vivenciam esse espaço e aqueles para quem esses saberes também são pertinentes. Assim, podemos dizer que os pressupostos da pesquisa envolvem uma apropriação dos resultados pelas escolas, em uma dimensão de liberdade e de respeito ao seu funcionamento.

É preciso compreender marcas que são temporais, locais e sociais, intrínsecas aos processos educativos e suas disposições (Boavida & Amado, 2006). Face a transformações, que produzem novas configurações identitárias e novas condições socioculturais e económicas, geradas pelo contexto social atual, cabe perceber como o quotidiano da escola, das crianças e dos jovens, dos professores e das famílias é afetado de modo a instabilizar as práticas escolares, emergindo então uma necessidade de legitimar novos mandatos institucionais, em que as dimensões das relações educativas, dos saberes escolares, da organização institucional e do lugar social da educação escolar sejam consideradas. Do mesmo modo, importa verificar como se desenha o papel da informalidade na construção educativa e que espaço ela vai ocupando na vida dos estudantes.

Historicamente, a tarefa de se desenvolver e dinamizar novos mandatos institucionais no campo da educação deixou de lado uma das vozes que compõem a polifonia educacional, a dos/as alunos/as (cf. Pereira, 2010). Apesar de nos anos de 1970, na Inglaterra, surgir um movimento de investigação sobre aquilo que o corpo discente tinha a dizer, foi somente nos anos de 1990 que a epistemologia da escuta discente ganhou relevância (Teixeira & Flores, 2010) sob a forma do que agora conhecemos como o paradigma da “voz do aluno”.

Além de se configurar como uma opção simultaneamente epistemológica e ética, essa corrente de estudos consagra também uma dimensão democrática da escola, uma vez que se observam considerações e

opiniões dos/as alunos/as nas decisões tomadas no ambiente escolar, atribuindo a estes, nessa instância, um protagonismo na gestão educativa (Flutter&Rudduck, 2004). O trabalho de se fazer perceber na dinâmica escolar, aliás, importa especialmente porque significa ter consciência da capacidade de contribuir para a melhoria do sistema educativo (*idem*).

Entendendo que a educação autêntica “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos” (Freire, 2005, p. 97), interessa-nos compreender como a escola influencia as visões de mundo construídas pelos seus alunos.

Sendo um dos pressupostos da pesquisa, a apropriação dos resultados pelas escolas e um visível respeito ao seu funcionamento e à sua liberdade, a política que sustenta o vínculo das escolas ao projeto aqui referido assume que não é ético e proveitoso haver interesse de um lado só, revelando a participação das escolas movida pelo próprio interesse educativo da instituição. Desta forma, a participação existe porque as escolas querem e enquanto elas quiserem. O objetivo da pesquisa é construir relações de saberes com a escola e não para a escola ou em vez da escola, em uma substituição de preposições que altera de facto o protagonismo dos sujeitos em pesquisa.

Metodologia

Sendo o trabalho docente uma profissão que envolve, necessariamente, interação humana, a recolha de narrativas dos/as alunos/as possibilita compreender a relação educativa a partir da voz de quem está do outro lado, na sala de aula. A entrevista de tipo biográfico respeita a subjetividade do fenómeno em estudo e procura não quantificar relações que envolvem vontades e emoções. É um dispositivo metodológico que permite conjugar perceções do passado e do presente com expectativas sobre o futuro, considerando o contexto, a temporalidade e o local de onde se fala. Assim, realizaram-se trinta e quatro entrevistas de tipo biográfico a alunos/as de oito agrupamentos de escolas do Observatório da vida das escolas (OBVIE). Pretendeu-se com esse procedimento, aprofundar e dar maior consistência às questões identificadas como relevantes no estudo.

Para este trabalho, compreende-se a singularidade e o protagonismo de cada sujeito e, no que toca ao estudo com narrativas, justifica-se que nos interessamos por aquilo sobre o que se falou, visto que compreendemos que o texto da narrativa permite refazer o mundo humano da ação (Pereira, 2011). Assim como Correia (1998), assume-se aqui que as narrativas não deixam a investigação menos lúcida por se apoiar nos textos dos personagens principais da escola, a saber, os/as alunos/as; trata-se apenas, como realça também Latour, de se reconhecer aos sujeitos-objetos educativos direito e dignidade de serem narrativa (Latour, 1991) e de se considerar as estruturas do mundo vivido como “regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio” (Habermas, apud Correia, 1998, p. 184).

Para este estudo, então, as dimensões contempladas no guião da entrevista consideram dados de caracterização, perspectiva panorâmica sobre o percurso de vida do aluno – entendendo-se que há vida além da escola –, envolvendo a educação familiar, o desenvolvimento pessoal e académico, as relações

com os colegas, com os professores e com o saber, a ação da escola sobre si e as perspectivas de futuro que envolvem, necessariamente, a educação.

O OBVIE tem parceria ativa com dezasseis agrupamentos de escolas do norte de Portugal, mas somente oito deles participaram na realização do projeto acerca dos efeitos da escolaridade no percurso de vida dos/as alunos/as, permitindo uma recolha de trinta e quatro entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico de estudantes do 9º ano de escolaridade.

A dimensão dos efeitos da escolaridade nos percursos de vida dos/das estudantes é o desdobramento de um dos eixos de toda a pesquisa. Por isso, o processo que compõe a seleção dos/as alunos/as entrevistados, aqui discutida, levou em consideração questões que também focavam interesses do trabalho realizado acerca das aprendizagens e climas de escola, além da investigação que contextualiza os saberes num processo de melhoria dos resultados dos/as alunos/as.

Cada escola participante foi instruída, portanto, a selecionar dez alunos de cinco turmas diferentes do nono ano, que estivessem frequentando aquele estabelecimento há pelo menos cinco anos. Os nomes deveriam ser iniciados com as últimas letras do alfabeto, no intuito de evitar enviesamentos com o género. Deste grupo de sujeitos, representantes das próprias escolas deveriam eleger cinco estudantes que pudessem participar de uma recolha aprofundada de dados, mediante realização de entrevistas. A reflexão para esta seleção final deveria atender a uma diversidade dos critérios de género, origem social e académica, além de considerar o percurso escolar existente na instituição de ensino.

Dessa forma, as entrevistas foram colhidas e transcritas pelos próprios profissionais das escolas, sendo posteriormente submetidas à equipe de investigação da FPCEUP. No momento em que foram reunidas as entrevistas das diversas instituições participantes, todas as informações relativas à identidade física dos sujeitos da investigação foram suprimidas. Esses dados são de carácter confidencial e os nomes que se mencionam em trechos aqui divulgados são fictícios.

Os sujeitos com quem se realizaram entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico são alunos/as que estão matriculados e frequentam a escola há pelo menos 5 anos. Interessava-nos compreender o efeito das características específicas de cada escola em particular nos percursos narrados pelos/as alunos/as. Os critérios de escolha dos/as alunos/as foram definidos pela equipa de investigação e pela escola, competindo a esta selecionar os/as alunos/as, objetivando-se uma certa diversidade de identidades, como, por exemplo, alunos/as com sucesso e alunos/as com insucesso, marcados em seu percurso escolar.

A recolha das entrevistas foi organizada com representantes das escolas, que também colaboraram na definição do guião da entrevista, e foi realizada por profissionais não professores dessas mesmas escolas (psicólogo, mediador escolar, assistente social, educador social, etc.) de modo a não condicionar o discurso dos/as alunos/as e não inibir respostas mais espontâneas em razão da relação estabelecida entre o professor e o aluno, que envolve, também, avaliação, atenuando a possibilidade de se criar uma relação de tensão.

O *corpus* da investigação foi submetido a análise de conteúdo. Inicialmente foram feitas leituras flutuantes do material, de forma a identificar potenciais categorias que pudessem contemplar toda a riqueza do material. Estas categorias, definidas posteriormente, mesclaram-se com outras categorias, que já tinham sido delineadas primeiramente, tendo em consideração as temáticas da pesquisa e o próprio guião da

entrevista, que funcionou como um filtro de assuntos interessantes à investigação. Tendo o sistema categorial definido, a codificação do material empírico foi feita com apoio do software Nvivo. Depois da codificação, os relatórios pertinentes ao estudo foram gerados e seus resultados discutidos entre o grupo de investigadores e analisados à luz do quadro teórico no qual se alicerça o projeto.

Entre os resultados, destacam-se aqui as representações da figura do professor que os/as alunos/as criam e as suas concepções, seus sentidos e significados acerca do trabalho docente, resultados esses que discutimos a seguir.

A relação educativa do outro lado do espelho: a voz dos/as alunos/as sobre o trabalho docente

Como assunto que permeia toda a discussão encontra-se a relação educativa, apontada pelos/as alunos/as como fator decisivo para o sucesso escolar e determinante para a vontade de estar na escola. Também apresenta relevo, entre os resultados da análise, a correspondência entre os aspectos positivos e negativos da vida familiar e da vida escolar de cada aluno. A personalidade definida como positiva nos encarregados de educação é a mesma quando os/as alunos/as se reportam aos professores. Uma relação próxima e de confiança, com conversa, surge nas preferências dos estudantes, enquanto conflitos e agressividade são definidos como eixo negativo tanto no âmbito familiar quanto no educativo.

O relacionamento entre alunos/as e professores/as está explícito nas entrevistas e é mencionado de forma direta. No decorrer das entrevistas o/a próprio/a aluno/a caracteriza o que são bons e maus educadores e também apresenta a imagem que os pais têm dos professores.

A fala dos/as alunos/as possibilita-nos compreender esta caracterização por uma análise que permite identificar a forma como a experiência escolar possibilita aos/as alunos/as indicar o que lhes parece ético e respeitável, ou não, na atitude de professores/as. Podemos caracterizar a figura do professor por meio do reconhecimento de categorias como relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem através da voz dos estudantes que participam da investigação.

No que se refere às relações, há aspectos que tocam a ética, o profissionalismo e a humanização. Os resultados revelam, de forma destacada, uma rejeição à imagem de professores/as que privilegiam alguns estudantes em desfavor de outros, ao longo de suas práticas escolares, e indicam, de modo claro, interesse por um profissional que não somente seja capaz de cumprir seu papel didático, mas também supra uma necessidade relativa ao campo afetivo.

[Não gosto dos professores] Quando ensinam mal. E quando gostam mais de um aluno e deixam o resto à porta. (Maurício)

Penso que [os maus professores] são aqueles com quem não há uma ligação, não estabelecem uma ligação com os/as alunos/as, estão sempre com uma maneira muito fria. Se calhar, ao falar, vou encontrar imensos professores, assim, que vão ser bons professores, mas neste momento, penso que não estabelecer uma ligação com os/as alunos/as de uma forma afetiva, não ter disponibilidade para estar lá sempre, para nos ajudar quando for preciso [caracteriza o mau professor]. (Augusto)

A relação educativa, como observamos, perpassa diversos domínios e se faz notar também no discurso dos/as alunos/as participantes da pesquisa respeito de como os/as professores/as transparecem seu apreço por sua formação profissional em sala de aula:

(...) há professores que são professores, mas não têm carisma. Acho que é preciso gostar, mesmo gostar do que se faz porque envolve imenso trabalho e... (Mateus)

Outro aluno enfatiza a importância do compromisso com o trabalho e os efeitos positivos que isso pode trazer: “Tem que ser, acho que motivado porque alguns professores parecem mesmo fazer uma obrigação” (Vinicius).

A gestão dos processos de aprendizagem pode definir o que vem a ser um bom ou um mau docente, visto que essa é uma dimensão que tem efeito mais imediato para os/as alunos/as. Os professores surgem como fundamentais na construção de uma escola que seja inovadora, motivadora e diferente. Suas práticas podem tornar a sala de aula um espaço monótono ou dinâmico, comprometido com os atores envolvidos no processo:

[Não gosto] Quando eles dão, não (...) quando é para transcrever grandes textos nos quadros e nós temos que estar a passar disso. (Bianca)

[Gosto] Quando o professor tem as aulas animadas e também percebe-nos a nós quando a gente quer falar, percebe o nosso lado. (Thainara)

Podemos concluir, através dos resultados, que as características que identificam o bom professor na visão dos/as alunos/as remetem à compreensão, à preocupação com as necessidades de aprendizagem e o respeito à figura do/a aluno/a, enquanto o mau professor está vinculado à rejeição e associa-se a um caráter autoritário e centralizador, o que, na voz dos/as alunos/as aparece traduzido no descontentamento dos/as jovens pelos berros e gritos proferidos em sala e a eventual desmotivação do docente.

Será, portanto, na interseção dos campos profissional e interpessoal que a figura do professor irá emergir enquanto produtora de sentidos, segundo os jovens entrevistados. As características mais valorizadas, assim, remontam às capacidades do professor em gerir atividades que sejam dinâmicas, inovadoras e permitam a participação direta dos estudantes.

Os professores devem deixar transparecer o gosto pelo exercício de sua atividade profissional, tratar a todos de maneira igualitária e estarem dispostos a construir uma relação baseada na informalidade, ainda que regulada pelos princípios de autonomia e respeito, um desejo que na obra de Charlot (2009) é sumarizado na forma “antropo-pedagógica”, isto é, esta regulação da distância entre professor e aluno, no campo escolar, não se dá por uma exigência meramente afetiva, mas retrata um desejo que advém da ordem dos processos de aprendizagem, onde a disposição para tal exercício emerge da capacidade de integração dos sujeitos envolvidos. Na leitura de Freire (2005), tratar-se-ia da composição de um espaço educativo pautado na autenticidade da aprendizagem, afinal, segundo ele, não se produz educação por imposição, mas por integração.

Na face oposta desta figura que se constrói no discurso dos estudantes está justamente o professor caracterizado pelo autoritarismo, o cansaço e as aulas enfadonhas, que não cativam ou provocam estes jovens. A composição desta figura se dá por meio de relatos de experiências em sala de aula que remontam

a episódios com berros, discriminação, métodos e materiais monótonos, que configuram uma aula baseada na cópia de textos ou exposição exclusiva do professor, o que colabora para um contexto de formação esvaziado de sentido. Ressaltemos, todavia, que não somente estas experiências fizeram parte do quotidiano destes jovens, há muitas marcas daqueles que lhes abriram asperspetivas sobre o como pode ser uma boa escola.

Quadro nº 1- Caracterização do professor

Aspetos positivos de um professor
<p>[O que é que mais gostas num professor?]</p> <p>Ser simpático, que ensine bem a matéria.</p> <p>[O que é que mais gostas num professor?]</p> <p>Há professores e professores. Gosto de um professor organizado, que chegue a horas, que ponha disciplina, mas que não seja exagerado.</p> <p>É assim, aspetos positivos, eu acho que eles são bons professores e que apostam muito em nós. Apostam bastante em nós e explicam bem, são calmos não. Tirando assim um ou outro eles tentam fazer-nos entender a matéria (...) e ajudam-nos sempre, são bons professores.</p> <p>E depois há também professores que têm a predisposição de nos ouvir e estarem atentos a nós e pronto.</p> <p>[O que é que mais gostas num professor?]</p> <p>A forma como tenta explicar a matéria para que eu perceba melhor.</p> <p>Mas por exemplo nas filas e assim, o professor Renato e o professor André ajudam muito, eu acho. São rigorosos e têm de ser assim para eles respeitarem.</p> <p>Talvez se os professores não me tivessem chamado, para participar eu seria mais recatada se calhar não falaria tanto, seria mais assim mais discreta, mais só para mim percebe? Se calhar eles puxaram por este lado de falar com muita gente, de não ter vergonha, foi isso que mais me marcou.</p> <p>Acho que é preciso gostar, mesmo gostar mesmo do que se faz, porque envolve imenso trabalho e...</p>
Aspetos negativos de um professor
<p>[O que é que gostas menos num professor?]</p> <p>Quando berram connosco.</p> <p>[Ao longo destes anos tiveste muitos professores a berrar contigo?]</p> <p>Alguns...depois do 7º ano.</p> <p>[O que é que gostas menos num professor?]</p>

O oposto disto. Que chegue atrasado, que seja demasiado exigente ou nada exigente.

É assim, há professores que nos compreendem mais, há professores que nos compreendem menos

É assim, acho que não explicavam bem a matéria, começavam a berrar conosco, e estava toda a gente calada, coisas assim do género, e depois só a partir do 4ºano é que tive uma professora que realmente nos ensinava bem e ajudava-nos.

não acho que seja justo porque têm alunos preferidos e tratam mal os outros.

As aulas são muito monótonas, em alguns casos... em outros os professores andam muito mais, andam dois passos à frente de nós, não nos acompanham tanto e depois nós temos que acelerar mais um bocado.

Uma vez excluídos os casos mais extremos, como o de um jovem que diz não gostar de nada nos professores ou de uma jovem que afirma admirar os professores bonitos, as regularidades no discurso dos entrevistados se pautam, sobretudo, pelo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos para descrever o sentido do trabalho de um professor. Suas experiências são o ponto de partida para elencar as características que, em conjunto, permitem aumentar a possibilidade que a escola tem de produzir efeitos. Como resume uma das estudantes, “Um bom professor é aquele que explica a matéria, as vezes que o aluno precisa entender. O mau professor é aquele que explica, o aluno não entende e ele sai.”.

Por fim, vale ressaltar que a relação educativa não compõe uma diáde professor/aluno exclusiva, mas remonta também ao trabalho de outros agentes no campo escolar. São funcionários que vão desde as cozinheiras da cantina até aos diretores de escola. Para os entrevistados, em geral, trata-se de uma relação harmoniosa, apesar de haver um ou outro episódio em que estes agentes sejam caracterizados como antipáticos ou irrelevantes.

“[Que pensas do trabalho dos assistentes operacionais/funcionários?]”

“Não sei, nunca me dei ao trabalho de ver o que fazem. Nunca pensei neles.”

“Muito simpáticos. Não tenho nada de mal a dizer.”

“Há umas que eu gosto muito, mas há outras que eu acho que são um bocado antipáticas paraos/as alunos/as. Como agora ali em baixo. Estava a falar para um empregado a perguntar por si e ele virou-me costas. Não me respondeu. Eu achei isso um bocado mal. Não ter educação. Não foi bem-educada comigo e eu não gostei muito.”

Considerações finais

A escola se configura como um espaço de projeto de vida (mesmo quando forçado) que, podendo estar alheio aos desejos e interesses de estudantes, ainda aparece sob o preceito de única possibilidade na conjuntura social (cf. Charlot, 2009). A humanização das relações, como desejo explícito dos/as alunos/as, simboliza uma das formas de diminuir a opressão que a cultura escolar pode imprimir na vida de um/uma

estudante, a partir de códigos e normas rígidas que exigem comportamentos específicos. A fim de gerenciar um percurso educativo que seja mais democrático e inclusivo, o que emerge das entrelinhas das entrevistas realizadas é uma reconfiguração do espaço escolar, onde a postura e a competência do profissional docente se demonstram essenciais para a real dinamização de mandatos escolares.

O desígnio do professor e de suas práticas que se faz possível neste estudo, portanto, retrata a emergência de um modelo que é preconizado pelo ator que tem a relação mais imediata com este, o/a estudante. Nesse sentido, organiza-se uma categorização que acede a três pontos principais: relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem. No campo das relações, há questões que se vinculam com os temas da ética, da humanização e do profissionalismo. Diretamente associado a este tema, levantam-se considerações sobre a identidade e a competência do/da professor/a, inclusive no que toca ao carácter pessoal da escolha e a entrega na profissão exercida. Por fim, as entrelinhas estudantis permitem compor um material heurístico acerca daquilo que se espera das relações em sala de aula, métodos e propostas de trabalho.

A contraposição do modelo emergente do/a profissional docente, bem como as implicações imediatas daquilo que deve constituir a escola e as interseções que se fazem possíveis com o ambiente familiar, é o que permite a este estudo assentar uma leitura da contemporaneidade escolar e dialogar com os desafios da carreira docente e da escola, enquanto projeto, numa perspectiva de privilegiar um espaço heterogéneo e democrático. A escola a que se quer aceder se destaca pelo desenvolvimento de uma nova face. Uma face que depreende a construção de novas relações entre os protagonistas da educação e que se alicerça, especialmente, na cultura de características como a informalidade, a criatividade, a iniciativa e o entusiasmo (cf. Abrantes, 2003).

Referências

- ABRANTES, Pedro (2003). Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta.
- BOAVIDA, João, & AMADO, João (2006). Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CHARLOT, Bernard (2009). A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic.
- CORREIA, José Alberto (1998). Para uma teoria crítica em educação. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- LATOUR, Bruno (1991): 'Technology is Society Made Durable', John Law (ed.): *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*, London: Routledge.
- PEREIRA, Fátima (2011). Referencial teórico para o projecto "Sentidos e significados da vida na escola: um estudo exploratório em vozes do/a aluno/a". Porto: CIIE.

PEREIRA, Fátima (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

TEIXEIRA, Cidália, & FLORES, Maria Ferreira (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedades*, Campinas, SP, 31, 110, 113-133, jan.-mar.

FLUTTER, Julia, & RUDDUCK, Jean (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. Londres: RoutledgeFalmer.

Família e escola: uma parceria na prevenção do fracasso escolar

Estela Luci Armiato³¹⁷

Resumo

Este trabalho trata de intervenções psicopedagógicas realizadas em uma instituição de ensino na tentativa de fazer a escola e a família caminhar unidas para evitar o fracasso escolar dos estudantes. Para isso, relata e analisa teoricamente atividades realizadas durante o estágio obrigatório para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, mantido pela Universidade Anhembi Morumbi. O referido estágio foi realizado no CEU EMEF Casa Blanca, instituição de Ensino Municipal de São Paulo, cujo objetivo é o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Esse estabelecimento proporciona a educação formal, não formal, e atividades socioculturais, esportivas e recreativas como formas de aprendizagem. A metodologia empregada para a obtenção dos dados pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, visto que a pesquisadora se envolveu de modo participativo no decorrer de todo o processo de investigação. Os principais instrumentos empregados foram a observação, a aplicação de atividades, o registro e a descrição. No que diz respeito à fundamentação teórica, os autores mais relevantes que deram suporte ao trabalho foram Elizabeth Polity, Alicia Fernández e Sara Paín. Concluindo o trabalho há uma discussão do papel do psicopedagogo diante dos problemas de aprendizagem e uma sugestão de aplicação do estudo realizado.

Palavras-Chave: Psicopedagogia, Aprendizagem, Família e escola.

1. Introdução

O presente trabalho tem como tema a “Família e escola” e toma por base um estudo sobre identidade aplicado no estágio em Psicopedagogia que realizamos enquanto aluna da Universidade Anhembi Morumbi junto a uma Instituição educacional do governo Municipal da cidade de São Paulo, denominada Centro Unificado de Ensino (CEU) - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Casa Blanca.

Atualmente, fazemos parte da equipe docente dessa EMEF e verificamos que havia a necessidade de se concretizar um trabalho com essa temática, dado o fato da referida unidade de ensino lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem e que, quando os educadores discutem sobre fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem, costumam apontar como causas vários fatores externos a eles próprios, tais como falta de investimento do governo, classes lotadas, falta de interesse por parte dos aprendentes, entre outros.

Todavia, há um que se faz presente concomitantemente a todos os fatores individuais citados e que contribui para os problemas de aprendizagem existentes atualmente nas instituições de ensino e que tanto preocupam os educadores: a ausência de estrutura familiar.

Diante disso, nossa intenção ao desenvolver esse trabalho no espaço mencionado consistiu em avaliar como ocorriam as relações entre crianças, educadores, família e escola, procurando encontrar condições

³¹⁷ Universidade Anhembi Morumbi / CEU EMEF Casa Blanca, armiato@ig.com.br

para o estabelecimento de um elo que os unissem com o objetivo de superar as dificuldades na aprendizagem dos aprendentes.

Desta forma, o trabalho realizado teve por objetivo geral desvelar de que forma pode um profissional da educação e/ou da psicopedagogia, atuar como ponte entre a família e a escola para que o aluno consiga obter um rendimento escolar satisfatório. Assim sendo, a investigação, o diagnóstico e a intervenção acerca do fracasso escolar, sua possível relação com a estrutura familiar do educando e as ausências de comunicação da família com a instituição escolar são elementos presentes neste trabalho.

Em diálogo com as reflexões trazidas pelas autoras Polity (2001), Fernández (1991) e Paín (1985) procuramos identificar as dificuldades encontradas pelas crianças e apontadas pelos ensinantes no processo de aprendizagem ao longo da escolarização. Procuramos ainda, investigar e diagnosticar possíveis lacunas existentes na estrutura familiar capazes de interferir no processo de ensino e de aprendizagem dos escolares, causando-lhes problemas. A partir desse levantamento, propomos traçar estratégias que poderiam ser utilizadas pela escola para minimizar a questão das dificuldades de aprendizagem e de diálogo entre a escola e a família dos aprendentes.

Na visão da Epistemologia Genética de Jean Piaget o indivíduo passa por várias etapas do desenvolvimento ao longo de sua vida, entretanto a aprendizagem é um processo que começa no nascimento e acaba com a morte. Assim, quando ocorre um desafio, o sujeito passa pela sequência a seguir: desequilíbrio, assimilação, acomodação, adaptação e novo equilíbrio. Isto é, a inteligência se constrói com participação ativa do sujeito, a partir da interação do indivíduo com o meio. Qualquer desarranjo nessa sequência pode gerar um problema de aprendizagem.

Há muito tempo as dificuldades de aprendizagem levam os estudantes ao fracasso escolar e, em geral, os estudantes são considerados os únicos “culpados” por suas falhas. Fatores externos como família ou situações vividas pelo estudante em seu cotidiano nem sequer costumam ser cogitados ou levados em consideração. Logo, esses estudantes acabavam encaminhados a pedagogos para um “reforço” ou a um psicólogo para um possível tratamento.

Nesse cenário, surge a psicopedagogia com autores como Sara Paín (1985), Jorge Visca (1987), Alicia Fernández (1991), entre outros, que afirmam ser a aprendizagem um ato simbólico de amor que implica na renúncia e no adiamento da satisfação imediata do prazer pelo simples desejo de ser ou ter algo parecido com alguém amado (mecanismo de identificação).

Assim, a psicopedagogia estabelece quatro dimensões no processo de aprendizagem: a social, a cognitiva, a biológica e a dramática. Utilizando-se essas dimensões, pode-se inferir que uma criança que apresente uma dificuldade de aprendizagem não pode ser julgada e marginalizada. Sobre ela, deve ser posto um olhar diferenciado, marcado principalmente pela compreensão.

Ensinantes e aprendentes necessitam entender que para ocorrer uma aprendizagem satisfatória³¹⁸ é necessário que se estabeleça uma conexão com o meio, com o cognitivo, com o afetivo e com o corporal. O ensinante precisa incorporar o papel do *outro* citado por Fernández (1991); cabe ao psicopedagogo ser

³¹⁸ Não confundir a expressão aprendizagem satisfatória com a expressão aprendizagem significativa. Entende-se por aprendizagem significativa o domínio do conhecimento para aplicá-lo a quaisquer situações que forem apresentadas.

capaz de perceber seu aprendente como indivíduo que faz parte de um todo e ajudá-lo no sentido de dar-lhe segurança, porque querer aprender está relacionado com a confiança que o *outro* passa.

Nesse contexto, é imprescindível que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conheçam os conceitos de família, escola e a relação entre ambas para que todos desenvolvam um olhar diferenciado e possam atuar preventivamente, cabendo aos educadores ficar claro que para ensinarem necessitam também estar imbuídos de conhecimentos que permitam diversificar e criar estratégias de intervenção no ambiente escolar, garantindo a igualdade de possibilidades do aprender dos alunos, em uma busca constante de crescimento pessoal e profissional, pois como coloca Arroyo:

[...] a escola se organiza em ciclos de desenvolvimento humano, o que significa que todos os educadores precisam repensar sua concepção de educação e seu papel, seu perfil e sua função social, assumindo uma relação parceira com as famílias de seus alunos, sem acusações ou estigmas dos mesmos. (Arroyo, 1999, pp. 32)

Estabelecer uma relação de parceria com as famílias, tentando compreender seu funcionamento, pode acabar gerando ações positivas na vida escolar e no processo de aprendizagem dos alunos, conforme aponta Polity:

O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema - com base biológica ou não, do filho. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. (Polity, 2001, pp. 24)

Descobrir, entender e encaminhar um aluno que ruma para o fracasso escolar pode significar uma requalificação, recuperação de dimensões, ressignificação de pensamentos, sentimentos e resgate de alguém que se encontrava preso e se libertou através da redescoberta do significado do que realmente é aprender.

É pensando na importância dessa percepção para o encaminhamento que desenvolvemos esse trabalho na expectativa de que a parceria entre as escolas e as famílias possa realmente se estabelecer, e que nesse cenário haja o assessoramento e o esclarecimento necessário para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem exerçam uma atuação preventiva que possa levar a um desenvolvimento positivo da vida escolar dos ensinantes.

2. Metodologia

Acreditando que a integração entre a família e a escola pode contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo, como ainda para o sucesso escolar dos alunos, pois na medida em que a escola consegue estabelecer uma relação de parceria com as famílias, tentando entender seu funcionamento, poderá gerar ações positivas na vida escolar e no processo de aprendizagem dos alunos. É importante que os educadores entendam que

O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema – com base biológica ou não, do filho. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. (Polity, 2001, pp. 24)

Dessa forma, é imprescindível que se estabeleçam políticas que assegurem a aproximação entre esses contextos, de maneira que sejam reconhecidas as peculiaridades de cada um e também suas similaridades focando sempre no processo de ensino e aprendizagem não apenas do aprendiz, mas sim de todos os que com ele estão envolvidos.

Quando o tema é aprender, é importante compreendermos que:

[...] aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar ao futuro. É deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer do sonho textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construírem para si mesmos. (Fernández, 2001, pp. 36)

Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como sintomas ou “fraturas” no processo de construção da aprendizagem, presentes em quatro níveis no sujeito: organismo, corpo, inteligência e desejo (Figura 1).

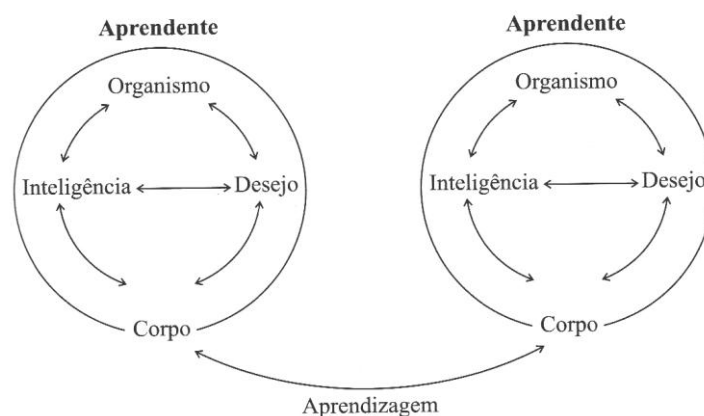


Figura 1 - Representação do processo de construção da aprendizagem (Fernández, 1991, p. 53)

Assim, apresentamos ao grupo de professores do CEU EMEF Casa Blanca, o que pretendíamos desenvolver com os estudantes. Explicamos aos mesmos que era um projeto chamado *Identidade* e que estava dividido em três etapas.

Na primeira etapa do projeto as crianças entrevistariam seus pais para saber mais sobre eles. Ressaltamos aos professores que as crianças precisavam da aprovação de seus pais para saber quem são e, portanto, ter referências sobre o passado de seus pais seria bastante positivo.

Essa interação mostra a eles do que são capazes, e que correspondem àquilo que os pais esperam dela, criando um momento de intimidade e construindo uma relação de amizade e confiança, estimulando a criança a terminar tudo que começou, e sendo um ponto de referência seguro e amável, esse pode ser um caminho que pode se traçar com a família e a criança para que muitas habilidades emocionais possam ser desenvolvidas na relação pais e filhos de maneira natural e tranquila, proporcionando, assim, uma possível melhora nas questões comportamentais e de aprendizagem.

Desta forma, entendemos que essa é uma proposta de promover uma aproximação entre pais e filhos de maneira que as emoções e sentimentos possam ser expressos de forma saudável e adequados.

As questões aplicadas aos pais nessa etapa foram as seguintes:

1ª Etapa: Entrevista

- a) 1) Qual a sua ascendência? (Portuguesa, Italiana, indígena, africana, etc.).
- b) Onde viviam na infância? (Município, Estado. Campo, Cidade).
- c) Que brincadeiras fizeram parte da sua infância?
- d) Que gostos e cheiros lhe vêm à cabeça quando pensa em sua infância?
- e) Quais eram seus ídolos? (Cantores, artistas, esportistas, etc.).
- f) Como era no seu colégio? (Uniforme, lanche, etc.?).
- g) Do que tem mais saudade?
- h) Na sua infância, qual era seu maior sonho?
- i) E qual é seu sonho hoje?

Em seguida, comentamos que a segunda etapa do projeto contaria com a opinião que a criança tem de si mesma. Assim, o resultado da pesquisa forneceria dados à educadora, porque esse olhar está intimamente relacionado com sua capacidade para a aprendizagem e com seu rendimento.

O autoconceito se desenvolve desde muito cedo na relação da criança com os outros. Segundo Fontaine (1991), o autoconceito é a percepção que o sujeito apresenta de si próprio, isto é, corresponde às atitudes, sentimentos e autoconhecimento do ele possui de suas capacidades, competências, aspecto físico e aceitação social. Nesse aspecto, os pais atuam como espelhos, que devolvem determinadas imagens ao filho. Como diz Souza (2009)³¹⁹, o afeto é muito parecido com o espelho. É nesta interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos positiva ou negativamente e construímos a nossa autoimagem.

As questões aplicadas aos alunos nessa fase foram:

1. Quem escolheu seu nome? Por quê? E o que ele significa?
2. Que adjetivos (qualidades ou defeitos) atribuiriam a você?
3. Quando nasceu? Conte algo curioso sobre seu nascimento?
4. Você tem manias ou *hobbies*? Qual (Quais)?
 1. Na escola, qual sua matéria preferida e por quê?
 2. Você tem um sonho? Como ele é?
 3. O que você gosta de comer? (Comida predileta?).
 4. Seu filme e artista preferidos?

³¹⁹ Souza, Maria do Rosário S. (2009). Autoestima em crianças. Retirado em Abril 27, 2013 de <http://www.vivabem.tv/1/index.php/13-psicologia/autoestima/3-autoestima-em-criancas>.

5. Quem são seus amigos?
6. Que esportes gosta de praticar?
7. Que música ou poesia faz você feliz?
8. Que passeio ou viagem foi inesquecível para você?
9. Quais são seus lugares preferidos?
10. O que você espera para o seu futuro? O que espera conquistar?
11. O que você mudaria em você e por quê?

A terceira e última etapa do projeto seria a construção de um livro, com fotos e imagens, a ser entregue aos pais. Com isso, estaríamos trazendo a família para a escola na tentativa de estabelecermos um vínculo que fizesse com que os familiares se sentissem parte dela, e motivados em participar efetivamente das atividades relacionadas a ela, conhecendo-as, interessando-se por elas, ou até mesmo sugerindo atividades ou possíveis mudanças na tentativa de melhora e promoção do bem estar de seus filhos no ambiente escolar e de ensino e aprendizagem.

Nesse entendimento, percebemos que é tarefa fundamental da família promover o *“encontro com o prazer de aprender que foi perdido e recuperado esse prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando”* (Fernández, 2001, pp. 27), mas, os educadores também precisam de um trabalho diferenciado para participarem efetivamente desse processo em parceria com a família.

Durante a apresentação da proposta percebemos na fala de alguns professores a hostilidade e o repúdio pelas ideias. Mesmo esclarecendo que se tratava de um trabalho de parceria, percebemos que alguns professores não se sentiriam confortáveis em ter uma estagiária desenvolvendo um trabalho diferenciado com suas classes. Ou seja, as reclamações são constantes, mas propostas de tentativas de soluções são quase sempre repudiadas.

Dessa forma, é interessante que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de um educando percebam que quando se demonstra afetividade por alguém, os envolvidos nesse processo tornam-se espelhos refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolvendo, assim, o forte vínculo do amor (SOUZA, 2009).

Como aponta Alves (1995, pp.155): *“E é isto que eu desejo, que se reinstale (...) a linguagem do amor, para que as crianças redescubram a alegria de viver que nós mesmos já perdemos”*. A essência humana é, em matéria, sentimentos e esse fator precisa ser trabalhado com educadores e a família dos educandos porque se ambos estão sempre opinando a partir de uma perspectiva negativa para as crianças, e se estão sempre as taxando de inúteis e incapazes, ou usando de zombarias e ironias, irá se formando nelas uma imagem "pequena" de seu valor. Quando a criança tem êxito no que faz, começa a confiar em suas capacidades acreditando que pode fazer e, desse modo, mais ela consegue.

O importante é ensinar à criança que ela pode fazer algumas coisas bem, e que pode ter problemas com outras coisas. E que esperamos que faça o melhor que puder. Também é uma boa ajuda admitirmos nossos próprios erros ou fracassos.

Apesar dessas constatações preliminares e terminada a exposição do plano traçado, estabelecemos um vínculo com uma professora da escola que se prontificou em apoiar no desenvolvimento do projeto com sua classe. A seguir apresentamos os resultados obtidos no projeto.

3. Resultados e Conclusões

Após as etapas realizadas fizemos a entrega do trabalho final, ou seja, o livro montado. Ao entregar aos alunos seus respectivos trabalhos encadernados, o primeiro contato com suas criações foi de felicidade. Percebemos em seus rostinhos a alegria por verem um trabalho criado por eles com um resultado tão bom. Folheavam os trabalhos com caras de surpresa, olhavam suas fotos, suas figuras, o que escreveram; era um olhar diferente daqueles que havíamos notado até então, porque o trabalho também foi distinto daqueles que estavam acostumados a fazer. Acreditamos que eles viram algo de especial naquele trabalho concretizado após tantas etapas.

Depois da apropriação do material, perguntamos individualmente o que acharam dos encontros e do trabalho realizado. Todos falaram que gostaram, mas que estavam tristes pelo fim dos encontros.

Finalmente, concluído o trabalho, despedimo-nos da turma e saímos da classe. Após a saída, tivemos um sentimento de esperança, de ter plantado a semente de um novo olhar tanto na professora quanto nos alunos, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e do contexto escolar.

Esse trabalho consistiu em levar os profissionais da educação à reflexão de que a ausência do vínculo afetivo, tanto no âmbito familiar como no âmbito escolar, gera nos alunos em processo de desenvolvimento o sentimento de insegurança e a descrença em si mesmo, e conseqüentemente, uma possível dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, quando se estabelece um vínculo afetivo nos âmbitos já citados, suscitam-se nos alunos os sentimentos de autoestima e confiança em si mesmos, o que pode facilitar suas vidas escolares.

Com isso, percebemos que se as relações familiares com a escola estão estremecidas, a mesma deve buscar meios de estreitar os laços e estabelecer relações de parceria, buscando fortalecer as relações que levem ao sucesso escolar dos aprendentes como aponta Chamat:

Não deve reproduzir em sala de aula a relação familiar deficitária onde, muitas vezes, esta salienta as deficiências da criança e não as eficiências; comparando-a com outra, ou maternalizando-a, impedindo seu crescimento e ou compensando a falta de vínculos com mensagens fúteis, mantendo uma comunicação falsa e encobridora. (Chamat, 1997, pp.72)

É muito importante que o professor crie e estabeleça vínculos afetivos com seu aluno, pois o vínculo de afeição e consideração recíproca pelo saber, sem ajuizamentos ou apontamentos é a parceria entre escola-família-e aprendente imprescindível para que unidos, todos evitem o malogro escolar. E para que isso ocorra, as escolas atuais necessitam da presença de um profissional capacitado a apoiar os educadores, pois como destaca Oliveira:

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir

habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. (Oliveira, 2002, pp.181)

Assim, a formação de professores e funcionários presentes no ambiente escolar deve ser uma prioridade e essa formação deve ser contínua. É de suma importância que os profissionais da educação sejam assistidos por profissionais que desenvolvam neles o olhar e a escuta, para que eles sejam capazes de enxergar seus alunos de forma singular sem ranços impostos por uma sociedade preconceituosa.

Esses profissionais podem ser os psicopedagogos que podem dar assistência aos professores, familiares e alunos, num trabalho integrado, de parceria que pode gerar excelentes resultados que evitem as dificuldades de aprendizagem e consequentemente o fracasso escolar, despertando nos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem o desejo pelo ato de aprender e de conhecer.

Finalmente à atuação do psicopedagogo cabe promover uma compreensão integral da criança, do contexto escolar e familiar em que está inserida, proporcionando o desenvolvimento da mesma tanto no âmbito individual como no coletivo, sob uma perspectiva interventiva e preventiva, acreditando sempre no potencial do aprendente e no seu processo de mudança em que pode haver a ressignificação e apropriação do conhecimento, formando um cidadão autônomo e consciente do seu papel na sociedade dentro do contexto social e familiar.

4. Considerações Finais

A partir das constatações e apontamentos, somos levados a concluir que nos dias atuais é impossível não percebermos que a sociedade se transformou e que surgiram novos modelos diferentes de família, vistos por muitos como “problemáticos”.

A inserção da mulher no mercado de trabalho fez com que as famílias procurassem instituições que repartissem com ela, mãe, os cuidados para com seus filhos. Essas instituições, creches e escolas, que outrora tinham apenas funções restritas de cuidar, no caso da primeira, e de transmitir conteúdos sistematizados, no caso da segunda, adquiriram funções socializadoras, afetivas, educacionais e até mesmo assistenciais.

As novas funções atribuídas à escola não foram bem vistas por boa parte dos profissionais que nela trabalham, motivando extrema resistência e troca de críticas e acusações entre a família e a escola. De um lado, acha-se a família que culpabiliza a escola pelo baixo desempenho acadêmico dos alunos, atestando que professores humilham seus filhos por fazerem parte das camadas socioeconômicas menos favorecidas, como também conservam um modelo educacional tradicional e antiquado. De outro lado, está a escola, que culpabiliza a família, afirmando que esta não se encontra aparelhada para assumir encargos que competem unicamente a elas; assim, a escola se vê incapaz de agir diante de circunstâncias em que somente os pais poderiam tomar atitudes.

Foi, pois, realizando o presente trabalho, que compreendemos claramente a colocação de Bock:

A escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública. A família ficou apenas com a formação moral de seus filhos. Hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos. Ensina técnicas, valores e ideais, ou seja, vem cada vez mais substituindo as famílias na orientação para a

vida sexual, profissional, enfim, para a vida como um todo. A escola está preparada para essa tarefa? Os professores dispõem de métodos e técnicas adequadas para cumprir tal função. (Bock, 1999, pp. 267)

E nesse jogo em que se procuram culpados, quem perde é o aluno, o qual, muitas vezes, se transforma em vítima do fracasso escolar. Por isso, a situação vivida pela escola e por seus alunos hoje só poderá ser melhorada a partir da reflexão de ambos.

Entendemos que a escola precisa aceitar os novos modelos de família e tentar interagir com eles mostrando, sem julgamentos ou agressões, que a família é sua parceira. Para tanto, a escola deve conscientizar-se de que precisa proporcionar um ambiente motivador à aprendizagem que vise à formação integral dos alunos, desenvolvendo, assim, cidadãos conscientes, críticos e autônomos, autores de suas histórias.

Por outro lado, a formação de professores e funcionários presentes no ambiente escolar deve ser uma prioridade e essa formação deve ser contínua. É de suma importância que os profissionais da educação sejam assistidos por outros profissionais, capazes de colaborem com eles no sentido de desenvolverem o olhar e a escuta denominadas “psicopedagógicas”, para que possam enxergar seus alunos de forma singular, sem ranços impostos por uma sociedade preconceituosa.

Dentre os profissionais hoje existentes, o que está se mostrando mais capacitado para dar conta desse desafio são possivelmente os psicopedagogos. A sua formação lhes dá suporte para oferecerem assistência aos professores, familiares e alunos, num trabalho integrado que pode gerar excelentes resultados; nestes, encontram-se a prevenção das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar, despertando nos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem o desejo pelo aprender e pelo conhecer.

5. Referências Bibliográficas

- Alves, Rubem (1995). *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2ª Ed. São Paulo: Ars. Poética.
- Alves, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus.
- Aquino, Júlio G. (1998). *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas Práticas*. 6ª Ed. São Paulo: Summus.
- Arroyo, Miguel G. (1999). Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas* (pp. 28-45). Campinas: Papyrus.
- Bee, Helen (2003). *A criança em Desenvolvimento: Psicologia do Desenvolvimento Infância e Adolescência*. 9ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, Ana Mercedes B., & Furtado, Odair, & Teixeira, Maria de Lourdes T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bossa, Nadia A. (2000). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Chamat, Leila S. J. (1997). *Relações Vinculares e Aprendizagem - Um Enfoque Psicopedagógico*. São Paulo: Vetor.
- Fernández, Alicia (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, Alicia (2001). *Os Idiomas do Aprendiz: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernández, Alicia (2001). *O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, Renata T. da S. (2002). *A importância da psicopedagogia no ensino fundamental - 1ª a 4ª séries*. Retirado em Abril 27, 2013 de http://www.psicopedagogia.com.br/download/psicop_ensinofundamental.doc.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7 (pp. 33-54). Porto: FPCEUP.
- Szymanski, H. G. (1994). *Educação para Família: uma proposta de trabalho preventivo*. São Paulo: Artmed.
- Libâneo, José C. (2001). *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Macedo, Lino de (2000). O fracasso escolar hoje. In: Pátio. *Pátio: Revista Pedagógica*. Ano 3, n. 11 (pp. 20-23). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, João B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Revista Psicologia em Estudo*, vol.8, nº 2. Retirado em Abril 27, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000200005&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Oliveira, Zilma R. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- Paín, Sara (1999). *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paín, Sara (1985). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Patto, Maria Helena de S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Piaget, Jean (1970). *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.
- Polity, Elizabeth (2001). *Dificuldade de Aprendizagem e Família: construindo novas narrativas*. São Paulo: Vetor.
- Pozo, Juan I. (2002). *Aprendizes e mestres: a cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, Marcos Vinícius C. (2010). *A escuta psicopedagógica aos professores na escola*. São Paulo: ABPp.
- Visca, Jorge (1987). *Clínica Psicopedagógica - Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural

Kaé Stoll Colvero³²⁰

Introdução

O presente trabalho visa apresentar um ensaio teórico sobre o cotidiano escolar e a diferença que a ele é intrínseca, utilizando para isso questões e perspectivas interculturais. Compreendendo os espaços escolares como lugares capazes de produzir e promover a circulação de múltiplas narrativas, buscamos em concepções interculturais e em abordagens teóricas sobre o tema da diferença o aporte necessário, mesmo que ainda parcial, para compreender de forma mais consistente a perspectiva dialógica de educação intercultural, tão necessária no contexto social em que vivemos e ainda mais urgente no âmbito das práticas pedagógicas contemporâneas.

Procuramos compilar nesse trabalho questões que versam sobre os atuais desafios enfrentados pela educação, a fim de realizar uma breve genealogia sobre a instituição escolar, suas práticas de ensino e as tensões oriundas da necessidade de questionar e romper a hierarquização de saberes. Para isso, utilizamos considerações de Charles Taylor (1993) sobre o multiculturalismo e a política do reconhecimento, uma vez que o filósofo aborda a tensão entre direitos da igualdade e direitos da diferença, tema de grande relevância no cenário mundial da atualidade, enfatizando que os direitos sociais e humanos, geralmente interpretados como individuais, de cunho civil e político, passaram também a ser interpretados como direitos coletivos. Assim, diferenças culturais e o direito de “ser diferente” são reivindicações sociais que vão além do reconhecimento da igualdade, sendo que um dos maiores desafios hoje é exatamente fazer a articulação entre igualdade e diferença, sem que um anule o outro.

Apresentamos inicialmente a concepção pedagógica moderna ainda adotada por muitas escolas, que nega as diferenças e promove impositivamente o apagamento da alteridade dos sujeitos por meio da homogeneização, para posteriormente trazermos considerações sobre a construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, chegando, por fim, no novo paradigma educacional proposto pela interculturalidade e seus possíveis diálogos com a política do reconhecimento de Taylor.

1. A igualdade que ignora a diferença

A pluralidade sociocultural se faz cada vez mais presente nos espaços públicos da sociedade, sendo particularmente relevante dentro do âmbito educacional. Em uma sociedade marcada pela mudança de paradigmas tradicionais e pela democratização de oportunidades, as diferenças culturais – de gênero, orientação sexual, étnicas, religiosas, comportamentais - se manifestam de forma expressiva no cotidiano escolar.

Entretanto, a pluralidade que permeia as instituições de ensino é constantemente ameaçada pela concepção de que todos “são iguais” em termos de direitos e deveres. A busca legítima pela igualdade

³²⁰ Doutorado em Educação – PUC-Rio

social de oportunidades acaba, entretanto, sendo confundida com o apagamento da alteridade dos indivíduos, uma vez que a escola, na tentativa de tratar todos da mesma forma, utiliza a padronização de conteúdos curriculares e de tratamentos coletivos a serviço da uniformização de condutas, aprendizagens e comportamentos. Assim, o olhar para as diferenças é negado e excluído dos processos pedagógicos, cuja marca ainda hoje é a equiparação da igualdade à homogeneidade.

Desnaturalizar o caráter monocultural de uniformização que ainda assola a escola não tem sido fácil. Infelizmente, não é forçoso constatar que muitas práticas docentes baseiam-se em relações de poder e hierarquia, onde alunos são apenas alunos, com funções pré-estabelecidas, muitas vezes sem voz, nem vez, para construir a sua individualidade como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A falta de compasso entre as transformações do mundo de hoje e o papel atual da escola fomentam diferentes debates acerca da crise da educação e da própria escola como instituição. De um modo geral, admite-se que ela não tem conseguido promover de forma satisfatória uma formação adequada para seus alunos, nem tampouco estabelecer espaços de interlocução e diálogo na resolução de conflitos e desafios diários.

Nesse sentido, Veiga Neto (2003, p.110) assinala que a crise da escola diz respeito ao fato dela estar cada vez mais desenraizada da sociedade, em constante mudança. Se por muito tempo à educação escolarizada foi direcionada a incumbência de socialização unívoca dos cidadãos, a fim de garantir a ordem e o respeito às leis nacionais e o apreço ao sentimento de pertencimento ao todo, hoje a anulação das diferenças dos sujeitos caracteriza não mais uma vitória coletiva, mas sim um quadro sintomático que denota que a escola não está conseguindo acompanhar os processos culturais que ocorrem no seu exterior, nem tampouco compreender que o seu cotidiano é afetado significativamente por tais transformações.

Conforme Taylor (1993, p. 30-31), a mutação da sociedade inibe a centralidade das influências institucionalizadas, sendo dessa forma inconcebível afirmar que os sujeitos são “moldados” de acordo com os ambientes que freqüentam. São, na realidade cotidiana, fruto de múltiplos processos, atuando tanto como receptores de sociabilidade, como agentes ativos na construção do seu próprio pertencimento cultural. Assim, a neutralização das diferenças, dentro ou fora da escola, tende a desfavorecer as trocas e a interação entre sujeitos de identidades culturais distintas, a fim de “garantir” a transmissão de saberes universais e “públicos”, mesmo que desvinculados dos interesses individuais.

Sobre isso, Candau (2009, p. 38) afirma que o desafio atual das práticas de ensino pode ser sintetizado em “como trabalhar com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas”, uma vez que o termo diferença é frequentemente associado pelos educadores a desvios passíveis de correção e direcionamentos. Os considerados “diferentes” estão submersos muitas vezes pela conotação negativa do baixo rendimento, do comportamento indisciplinar, da transgressão, do problema a ser resolvido, do déficit em relação ao padrão social de normalidade. De forma segregadora, busca-se a igualdade pelo apagamento das diferenças.

Com efeito, entrevistas realizadas com vinte e dois professores do ensino fundamental no projeto institucional de pesquisa *Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre a igualdade e*

*diferença*³²¹, entre março de 2006 a fevereiro de 2009, mostram as tensões entre igualdade e diferença presentes nas práticas sociais e educacionais do cotidiano escolar e, de forma relevante, os conflitos vividos pelos educadores.

Ficou evidente nos depoimentos a angústia dos professores e professoras diante das dificuldades que enfrentam para vencer a tendência padronizadora dominante nas escolas, desde o número de alunos na sala de aula até a falta de estrutura, de recursos e de acompanhamento qualificado para lidar com uma realidade complexa e diferenciada. (CANDAU, 2012, p. 53)

Nesse contexto, conseqüentemente as diferenças acabam sendo interpretadas como desafios às práticas educativas, uma vez que o modelo institucional escolar contemporâneo ainda é formado por valores hegemônicos de ordem social, normas e rotinas específicas. Da mesma forma, a organização curricular, as avaliações propostas aos estudantes e a carga horária de determinadas disciplinas continuam sendo planejadas e impostas conforme funções pré-estabelecidas, voltadas, por exemplo, ao ensino propedêutico direcionado ao ingresso em cursos superiores ou profissionalizantes.

Entretanto, apesar da sua “crise”, da permanência de um modelo pedagógico tradicional, da dificuldade de se lidar com a alteridade, não podemos desconsiderar que a escola tende a ser um espaço privilegiado para trocas dialógicas entre diferentes tipos de conhecimentos e saberes quando suas práticas educativas compreendem a dimensão cultural da diferença. Tal articulação é capaz de propiciar processos de aprendizagem mais significativos, que tenham como centralidade da sua dinâmica o reconhecimento do pluralismo e o respeito ao outro. Nesse sentido, partimos da concepção de que estratégias pedagógicas e propostas didáticas que procurem articular igualdade e diferença se fazem necessárias para desconstruir a perspectiva homogeneizante que ainda configura a cultura escolar, sendo esse um dos principais objetivos da perspectiva intercultural.

Como subsídio para isso, podemos partir da necessidade ressaltada por Charles Taylor (1993) de que políticas de reconhecimento que articulem igualdade e diferença sejam legitimadas, a fim de que “todos reconheçam o valor igual das diferentes culturas, não somente as deixando sobreviver, mas reconhecendo seu valor.” (idem, 42, tradução livre). Entretanto, não se trata de agir somente com tolerância, mas sim com uma concreta valorização das diferenças culturais por meio de uma prática dialógica entre grupos de pares e esfera pública, numa concepção de cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais e coletivos, sejam eles dentro ou fora do âmbito educativo.

2. A construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro

A reflexão pedagógica e Didática sobre a diferença não é nova, apesar de ser vista, muitas vezes, como uma discussão externa, secundária ou recentemente incorporada a esse campo de estudos. Conforme Candau (2011), diferentes olhares foram direcionados para a questão da diferença ao longo da história da educação.

A escola pública do século XX, influenciada por concepções educacionais homogeneizantes, esteve impassível para a diversidade, mas não conseguiu evitar que a preocupação com tal temática fosse

³²¹ Para maiores informações, consultar CANDAU, 2012.

permeando os espaços educativos por meio da resignificação de práticas pedagógicas comprometidas com uma nova forma de ensinar. Assim, na primeira metade desse século, correntes da psicologia e da sociologia, como também movimentos como os da escola nova e do ensino programado acabaram por projetar no campo pedagógico brasileiro novas formas de se entender a questão das diferenças.

Conforme Candau e Leite (2006, p. 3-6), no âmbito da psicologia a diferença sempre esteve relacionada às marcas que definem a individualidade dos sujeitos, levando em consideração características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais, sendo que os processos educacionais organizados conforme essa perspectiva se apóiam em estratégias pedagógicas que valorizam as particularidades de cada um. Entretanto, tais diferenciações tipológicas acabam acarretando o agrupamento de alunos de acordo com capacidades similares de aprendizagem, fomentando, assim, homogeneizações.

O movimento da Escola Nova, por sua vez, valorizou a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a fim de que os processos educativos voltassem o seu olhar para o sujeito e suas especificidades. Respeitando o ritmo de cada aluno, o ensino programado, que tinha por base a psicologia behaviorista dos anos 60 e 70, também direcionou sua modalidade educativa para o indivíduo, desenvolvendo sequências de ensino-aprendizagem específicas, de modo que cada um atingisse o comportamento final proposto.

Tais tendências, ao longo dos anos e das suas aplicações, trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais direcionados às peculiaridades de cada aluno. Entretanto, Candau (2011, p. 243) assinala que as mesmas reduziram suas concepções de sujeito a bases limitadas, não considerando, por exemplo, dimensões sócio-históricas e culturais, que são intrínsecas à educação.

Por outro lado, no que diz respeito às contribuições da sociologia, foram introduzidas nas pesquisas educacionais as relações entre variáveis socioeconômicas, acesso à escola e fracasso escolar. A “nova sociologia da educação” inglesa, nesse sentido, tendeu a focalizar a partir da década de 60 os currículos escolares, discutindo a forma e o conteúdo do que era ensinado. Tal perspectiva tendeu a ampliar as preocupações voltadas ao cotidiano escolar, ressaltando as dimensões sociais e econômicas que influenciavam os processos pedagógicos, mas para isso afirmava que as diferenças sociais necessitavam ser superadas para garantir que todos os alunos atingissem os mesmos resultados.

Diferente disso, inaugurando uma nova perspectiva, Candau (2006) destaca as contribuições de Paulo Freire na valorização da dimensão cultural nos processos educativos. Sua abordagem educacional valorizou o diálogo e a experiência individual dos sujeitos, rompendo com uma concepção hierarquizante de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, Freire buscou nas trocas dialógicas uma forma de considerar as vivências e experiências trazidas por cada um para dentro dos espaços escolares, a fim de oportunizar a concretização de uma educação libertadora, calcada no respeito às múltiplas dimensões da cultura que permeiam a escola.

Apesar dos avanços, as práticas educativas tradicionais que visam homogeneizações continuam presentes no âmbito escolar, configurando os processos educativos como instâncias que *unificam* para *igualar*. No sentido de deslegitimar tais práticas, este estudo parte do pressuposto de que a perspectiva intercultural, na medida em que adota a política do reconhecimento, pode avançar na valorização da dimensão cultural intrínseca aos processos individuais, coletivos, subjetivos e pedagógicos.

3. A política do reconhecimento de Charles Taylor: subsídios para a educação intercultural

Charles Taylor, no ensaio intitulado “O multiculturalismo e a política do reconhecimento” (1993), discorre sobre a importância e a necessidade de políticas públicas que visem o reconhecimento das diferenças. Para ele, o reconhecimento é mais do que uma questão de boa convivência e tolerância, configurando-se ao longo do tempo como uma necessidade humana, já que influencia a formação das identidades, principalmente a favor de grupos subalternos. Conforme Bannell (2009, p. 129), a concepção de Taylor, situada em uma tradição de pensamento liberal que rompe com a visão formal de direitos individuais e universais, diz respeito à tentativa de desenvolver um modelo de cidadania multicultural que inclui os direitos coletivos, sendo, entretanto, que o sujeito de direitos não é mais o indivíduo isolado, mas sim um grupo minoritário.

Isso se dá pelo fato de que, para Taylor, a busca pelo reconhecimento é uma demanda recíproca no interior da vida da comunidade, sendo essa uma das características que fazem com que o filósofo seja compreendido, também, como comunitarista. Dessa forma, a maneira eficaz de responder tal exigência de reconhecimento é a promoção da comunidade no seu conjunto, entendida como espaço de compromisso mútuo, já que nela se faz inerente o sentimento de pertença (SCHMIDT, 2011).

Para compreender a questão moderna da identidade e sua relação com a política de reconhecimento, Taylor (1993) discorre sobre a relação entre a identidade e a política de reconhecimento igualitário para, posteriormente, mostrar o porquê a mesma tem sido atrelada à política de reconhecimento da diferença. No primeiro caso, a identidade é relacionada ao princípio da dignidade universal igualitária, que defende a dignidade de todos os cidadãos, sem distinções, estabelecendo, também, a igualdade de direitos e de títulos relacionados ao desenvolvimento da autonomia pessoal. Tal política objetiva evitar qualquer distinção entre cidadãos ditos de “primeira classe”, que são possuidores de direitos civis, políticos e socioeconômicos, com os de “segunda classe”, que são limitados nos seus direitos de cidadania. Entretanto, tal política do reconhecimento igualitário acaba por ser quase que impraticável no contexto social contemporâneo, marcado por desigualdades dos mais variados tipos.

A política de reconhecimento da diferença, mesmo apresentando uma base universalista, diferencia-se da defesa pela dignidade universal na medida em que busca o reconhecimento da identidade singular do indivíduo ou de um grupo. A proposta de Taylor, nesse sentido, defende uma política de reconhecimento, ressaltando-a como importante condição para a constituição das identidades pessoais e coletivas, sendo também indispensável para fomentar uma ideia de igualdade para além da visão normal e abstrata do universalismo (BANNELL, 2009, p. 130).

Assume, portanto, uma noção de cidadania que engloba o reconhecimento ao outro e que é formada por direitos específicos, já que a política da dignidade universal, ou a cidadania de segunda classe, não consegue incorporar a demanda das diferenças, uma vez que essa exige que se reconheça e se atribua status à identidade, que não é universalmente compartilhada. A igualdade passa, nesse sentido, a estar vinculada ao reconhecimento igualitário e ao respeito às diferenças identitárias, de modo que as mesmas sejam valorizadas pela sociedade, garantidas pelos Estados e reconhecidas na esfera pública.

Na política da diferença é ressaltada a importância da capacidade dialógica dos sujeitos, já que ela é considerada como característica fundamental da vida humana, sendo as relações intersubjetivas condição para que o homem possa compreender, definir e reconhecer sua identidade perante si e perante aos demais, processo esse de suma importância, também, aos processos educativos. Além disso, a estrutura cognitiva, as afinidades e as interações entre membros do mesmo grupo de origem com demais grupos sociais também são fatores que propiciam a formação e o reconhecimento das identidades em escala individual e coletiva, uma vez que

nos transformarnos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos. Para mis propósitos sobre este punto, deseo valerme del término lenguaje en su sentido más flexible, que no sólo abarca las palabras que pronunciamos sino también otros modos de expresión con los cuales nos definimos, y entre los que se incluyen los "lenguajes" del arte, del gesto, del amor y similares. Pero aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás (TAYLOR, 1993, p. 26).

Assim, para além do reconhecimento da igualdade e da diferença, tal caráter relacional faz com que as lutas sociais ultrapassem os discursos que almejam a consciência coletiva de que todos são iguais em direitos e deveres para buscar, também, a valorização e o respeito do diferente. Para Taylor, o não-reconhecimento, ou o reconhecimento inadequado, pode prejudicar a vida dos sujeitos e ser uma forma de opressão, aprisionando uma pessoa em um modo de ser, falso, distorcido e limitado (1993, p. 21, tradução livre). Assim, "talvez no es necesario preguntarnos si hay algo que los otros puedan exigirnos como un derecho propio. Simplemente bastaría con preguntar si ésta es la manera como debemos enfocar a los otros (ibidem, p. 58).

4. A diferença na perspectiva intercultural: para além da igualdade

Como vimos anteriormente, as concepções de Charles Taylor (1993) sobre a política de reconhecimento destoam dos fundamentos do liberalismo igualitário, ou da "política da dignidade universal", rejeitando a posição normativa na qual a sociedade democrática justa é aquela que, por meio de suas instituições e políticas públicas, garante direitos iguais a todos, desconsiderando, entretanto, as demandas de caráter étnico-cultural. Situando nosso olhar para o âmbito educacional, é importante considerar que no entendimento da escola como um espaço de produção de conhecimentos e culturas, onde diferentes diálogos são promovidos e as diferenças valorizadas, situa-se a perspectiva intercultural.

Sua busca diz respeito à construção de uma sociedade inclusiva, capaz de, como sugere Taylor, articular políticas de igualdade com políticas de identidade, sendo que nesse sentido a escola deve ser repensada para enfrentar as relações de poder que hierarquizam as diferenças, tornando-se um espaço de busca, construção, "diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo" (CANDAUI, 2000, p. 15).

Rompendo com uma visão restrita e essencialista das culturas e das identidades culturais, a interculturalidade da qual partimos compreende a instituição escolar, a sua prática didática e o processo de ensino-aprendizagem como dinâmicas em constante processo de construção e reconstrução, capazes de

favorecer o diálogo entre diferentes saberes, além da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, descartando qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos. Da mesma forma, propõe a convivência entre diferentes grupos e culturas, buscando relações democráticas de respeito calcadas no diálogo, a fim de que haja o respeito às diferenças de forma que as mesmas não sejam anuladas, numa articulação entre igualdade, diferença e reconhecimento

O termo cultura, na perspectiva intercultural, é compreendido como um conceito que só existe a partir do outro, uma vez que todos somos diferentes e, por meio da interação, propiciamos redes de significado para a nossa vida. Assim, diz respeito ao processo de produção da diferença e da identidade em suas conexões, onde se destacam relações de poder e autoridade.

Sobre isso, Candau (2011) assinala que as diferenças, inerentes ao ambiente escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas de modo positivo, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser homogeneizadas ou desconsideradas. Ao mesmo tempo, devem ser “combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (idem, p. 246). Nesse sentido, a perspectiva intercultural visa favorecer diálogos entre diversos conhecimentos, compreendidos como universais e científicos, e diferentes saberes, definidos como produções dos grupos socioculturais, particulares e assistemáticos, oriundos de vivências e práticas cotidianas, sem hierarquizações.

Como grande distinção em relação a outros entendimentos de diferença no cotidiano escolar, a interculturalidade nega todas as formas de padronização que visam igualar os sujeitos da aprendizagem. Da mesma forma, trabalha contra todas as formas de desigualdade que ainda assolam a sociedade, buscando, como Taylor (1993), no reconhecimento identitário de cada um possibilidades de construção da igualdade, tão desejada, mas tão equivocadamente trabalhada nos espaços escolares.

Willinsky (2002), por outro lado, questiona se a política do reconhecimento de Taylor não seria pouco eficiente no sentido de dissuadir os sujeitos da crença de que, se mudassem a forma de reconhecer o outro, seriam capazes de enxergar a verdadeira natureza dos demais, compreendendo “exatamente as qualidades que hoje estão encobertas pelas forças sociais” (idem, p. 37). Para ele, o trabalho político e educacional deve antes centrar sua atenção à forma como as categorias conhecidas e disseminadas hoje foram formadas dentro da política da identidade, de modo a diferenciar os modos de distribuição de poder na sociedade.

Entretanto, acreditamos que a política do reconhecimento proposta por Taylor (1993) é capaz de ajudar a tecer subsídios para a formação do reconhecimento das identidades individuais e coletivas, podendo, dessa forma, ser atrelada a uma tendência intercultural de educação não necessariamente presa à forma escolar institucionalizada, mas, sobretudo, às práticas docentes, didáticas e educativas do cotidiano. Na medida em que parte do princípio de que o elo fundamental entre identidade e reconhecimento pode ser encontrado no caráter dialógico das trocas humanas, o filósofo propõe que o caráter intersubjetivo dos sujeitos seja valorizado, ato esse capaz de promover diálogos e trocas interculturais.

Considerações finais

Lutar contra os processos discriminatórios e a favor da igualdade de oportunidades não é um movimento simples, uma vez que os mesmos discursos emancipatórios em prol ao respeito às diferenças podem ser utilizados para legitimar e até mesmo concretizar processos de exclusão e sujeição, sendo essa uma realidade muito presente nos discursos que permeiam as escolas da atualidade. Lidar com as diferenças sem ferir o outro ainda é um desafio, como vimos na parte inicial desse trabalho, onde o caráter ainda homogêneo das práticas educativas foi trabalhado e questionado.

Na luta contra o não-reconhecimento, ou contra o reconhecimento errôneo refutado por Taylor (1993), é importante salientar a ação de grupos sociais críticos e emancipadores, que no contexto atual buscam uma democracia participativa e popular, assim como uma cidadania plural, ativa e multicultural na construção de uma globalização contra-hegemônica e no desenvolvimento de um diálogo intercultural capaz propiciar uma ressignificação do caráter moderno e uniformizador que ainda perpassa os direitos sociais. Com isso, buscam romper monismos que não atrelam universalidade e indivisibilidade de direitos com reconhecimento das diferenças e pluralismo, marcas essas de um mundo pós-moderno que deixa de compreender os sujeitos como fruto de uma natureza universal para reconhecê-los como indivíduos construídos dentro da cultura em que vivem, propiciando novas formas de entendimento acerca do diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos e cosmologias.

Compreender a necessidade de uma reinvenção social, na qual a escola é protagonista importante, faz parte de um projeto maior para a educação, que seja capaz de amenizar as desigualdades sem, contudo, apagar as diferenças. Reconhecer nos estudantes a sua alteridade demanda esforço e flexibilidade da escola, que pode encontrar direcionamentos, e até respostas, por meio de uma educação intercultural, sem estereótipos e anulações. Distanciando-se das abordagens educacionais que buscam a igualdade de oportunidades no apagamento das diferenças, acreditamos que a proposta intercultural, aliada à política do reconhecimento da diferença, busca na pluralidade a concretização de trocas dialógicas promotoras do reconhecimento do outro, sem anulações de qualquer espécie.

Conhecendo a realidade de muitas escolas brasileiras, fechadas ao diálogo e reprodutoras de desigualdades sociais, a política do reconhecimento de Taylor atrelada a uma abordagem intercultural pode fornecer subsídios para a transformação da realidade inerte dessas instituições. A escola tem um importante papel no reconhecimento das pluralidades e do reconhecimento para além da diferença, a fim de valorizar os sujeitos socioculturais subalternizados e discriminados. Para isso, novas estratégias pedagógicas e diferentes recursos didáticos, aliados a processos dialógicos cotidianos, podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões, sendo a interculturalidade uma perspectiva para além da igualdade, submersa em todas as possibilidades oriundas da valorização e do reconhecimento da diferença, que “está no chão da escola”.

Referências bibliográficas

BANNELL, Ralph Ings. Cidadania, identidade e linguagem: interculturalidade entre o universal e o particular. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 124-153.

- CANDAU, Vera Maria (org.). Construir Ecosystemas Educativos – Reinventar a escola. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Didática. Questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras. v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- _____. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. NOVAMERICA, n. 134, abr-jun 2012, p. 50-54.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. Diálogos entre diferença e educação. In:
- CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- PIMENTA, Selma (org). et al. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SCHMIDT, João Pedro. Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 47, N. 3, p. 300-313, set/dez 2011. Disponível em:
http://www.unisinos.br/revistas/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2011.47.3.13 Acesso entre novembro e dezembro de 2012.
- TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y la politica del reconocimiento. Mexico, Fondo de Cultura Econômica, 1993. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf> Acesso em outubro de 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.
- WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro de 2002, p. 29-52.

Práticas Pedagógicas com Cinema: Conformações de um Colonialismo Cinematográfico?

Vitor Ferreira Lino³²²

Resumo

O trabalho docente é composto por demandas, atividades e relações diversas entre as quais se inserem as práticas pedagógicas, categoria ampla, que pode assumir diversos sentidos conforme diferentes perspectivas teóricas. De modo geral, integram uma prática social complexa, fundada na relação entre professor, aluno e conhecimento, são influenciadas por processos e contextos políticos, históricos, de gestão escolar e da própria condição docente, compostas pelo fazer do professor, pela práxis, pelas dinâmicas que emergem do ensino. O cinema se insere nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros desde o início do século XX em modelos e orientações variadas: como recurso didático, muitas vezes esvaziado de sua característica de obra de arte, como meio de fruição artística, ou apenas como conteúdo para se ocupar tempos escolares, entre outros usos possíveis. Desde filmes educativos produzidos com fins didático-pedagógicos, como aqueles realizados pelo Instituto Nacional de CinePedma Educativo (INCE) em meados do século XX, até as produções mais comerciais disponíveis no mercado da Indústria Cultural, os filmes têm composto atividades e projetos educativos diversos. Percebe-se, contudo, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas práticas culturais dos docentes brasileiros, uma presença massiva de cinematografias norte-americanas, sua maioria de caráter reflexivo e estético-narrativo limitados, contribuindo para a restrição dos referenciais estéticos e conceituais de professores e alunos envolvidos nessas práticas. Dessa maneira, poderíamos inferir sobre a existência de um *colonialismo cinematográfico*, compreendido nesta pesquisa como a presença articulada e ostensiva de produções cinematográficas norte-americanas no mercado de bens culturais, direcionando os gostos e as práticas culturais e pedagógicas dos professores. Para compreender melhor tal problema, este artigo, parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil, tem como metodologia o levantamento nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Pedro Leopoldo, Minas Gerais – Brasil, de práticas e projetos pedagógicos com cinema. A partir desse levantamento foi feita a seleção de um projeto em realização numa das escolas e buscou-se compreender seu funcionamento e características por meio de observações e entrevistas com os sujeitos envolvidos, de maneira a esclarecer nossas perspectivas e hipóteses, mediante a consulta e reflexão sobre a literatura relacionada ao tema. Considerando a grande influência que o cinema pode exercer sobre os espectadores, direcionando gostos e modos de pensar e agir, espera-se que este trabalho possibilite a professores e demais leitores interessados na temática a reflexão sobre tensões, possibilidades e demais perspectivas quanto às práticas de ensino com filmes no trabalho dos docentes, contribuindo para uma reinvenção das mesmas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas – Práticas Culturais – Educação e Cinema – Colonialismo Cinematográfico

³²² Mestrando em Educação e graduado em Pedagogia pela UFMG. Professor de Filosofia na Rede Particular de Ensino Médio. Membro da KINO – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. – Universidade Federal de Minas Gerais/ Brasil
vitor.ferreira.lino@gmail.com

Práticas Pedagógicas e Cinema

Voltando-se aos termos etimológicos da palavra *condição* como aquilo o que funda algo e, simultaneamente, o que denota o *status* de algo, Teixeira (2007) considera que a raiz, ou o elemento fundante da condição docente é a relação que se dá entre docente e discente, relação rica em situações como as dinâmicas do cuidado, do ensino e aprendizado, dos lugares de poder, dos conflitos e das afinidades. Tais relações compõem as demandas do trabalho educativo que realizam os professores, como o ensino de conteúdos, a transmissão da memória cultural, a administração das relações entre os estudantes, e também as funções burocráticas, como tantas outras possíveis no contexto da escola contemporânea, o que torna o trabalho dos professores uma tarefa composta e complexa. Por trabalho docente, Oliveira (2010), entende o conjunto das atividades e relações presentes nas instituições educativas, indo além da regência de sala, considerando como sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Para Oliveira, o trabalho docente não se referiria apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois segundo ela, aquele compreenderia a relação de cuidado e a atenção, além de outras atividades inerentes à educação. Assim, a autora define, *de forma genérica*, em suas palavras, o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo, considerando que no processo de transformação da natureza para a sobrevivência humana, há a transformação do homem pelo trabalho, sendo este detentor de um caráter educativo, de maneira que Educação e trabalho seriam elementos fundamentais da condição humana (OLIVEIRA, 2010, não paginado). Se o trabalho docente pode ser definido, também, pelas realizações que se dão no processo educativo, conforme salienta Oliveira, chegamos assim à noção de que as práticas educativas, ou, em termos mais específicos, as práticas pedagógicas, as maneiras pelas quais os professores ensinam algo, são parte desses atos de realização do processo educativo, sendo transmitidas por meio delas os conhecimentos específicos sobre conteúdos, formas de agir, concepções de mundo, sendo as práticas pedagógicas uma fonte de contínua socialização, por meio das quais se modificam os professores e os alunos em tais interações, dadas as características de transformação da realidade que tais práticas encerram. Segundo Caldeira e Zaidan (2010), o conceito de prática pedagógica pode assumir diferentes significados, de acordo com a perspectiva teórico-epistemológica adotada. Numa perspectiva orientada pelo pensamento histórico crítico, ou dialético, consideram as autoras, a realidade é vista como um todo concreto, possuidor de uma estrutura própria que se desenvolve e vai se criando. Todos os fenômenos percebidos pelo ser humano seriam parte dessa totalidade, ainda que não os percebamos de maneira explícita. Do ponto de vista metodológico, esse pensamento “busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo” (KOSIK, 1976 *apud* CALDEIRA & ZAIDAN, 2010, não paginado).

Aprofundando as definições de prática pedagógica, as autoras consideram que esta seria uma prática social complexa, acontecendo em diferentes tempos e espaços da escola, no cotidiano dos professores e alunos, e, de *modo especial* na sala de aula mediada pela *relação professor-aluno-conhecimento*. Nela, dizem as autoras, estão envolvidos elementos respectivos ao docente (experiência, corporeidade, formação, condições de trabalho, escolhas profissionais); aos demais profissionais da escola e suas experiências, escolhas, postos de trabalho; ao discente e sua idade, corporeidade, condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar e suas condições materiais e a organização; à

comunidade onde a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA & ZAIDAN, 2010, não paginado). A isto se associariam aspectos gerais, relacionados à constituição histórica, políticas públicas, e o momento sócio-econômico-político no qual se situam as práticas pedagógicas. Assim, tais fatores podem interferir de maneira direta ou indireta sobre as práticas pedagógicas, segundo as políticas públicas que incidem sobre reformas gerais, o currículo, as avaliações etc., e segundo o momento histórico vivido, no qual se processam eleições de cargos públicos, paralisações das aulas e lutas dos docentes e discentes por seus direitos. Segundo as autoras, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente, e nela estão contidas de maneira simultânea ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento e à sobrevivência do professor no espaço educativo, igualmente às ações práticas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Caldeira e Zaidan consideram ainda que a prática e a reflexão sobre esta se colocam como partes inerentes à própria prática docente, num contínuo movimento constituído pela relação de transformação operada pelos sujeitos (Idem).

Situadas em meio a processos do fazer docente, como forma de ensino, influenciadas pelas condições sócio-históricas, as práticas pedagógicas são perpassadas pelo plano cultural. Este, por sua vez, é composto pelas diversas percepções de mundo que têm os sujeitos, geradores de esquemas intelectuais variados que encerram práticas também diferentes, conforme considera Chartier (1990). Nessa perspectiva, podemos considerar que artefatos culturais como o cinema, seja como meio, seja como fim em si, passam a influenciar e compor as práticas pedagógicas dos professores, estando presente não só em seu trabalho, como também em sua vida pessoal e em suas práticas culturais. Podemos compreender o cinema como uma arte que encerra relações estéticas, psicológicas, comerciais, políticas, históricas e sociológicas, influenciando, conforme considera Duarte (2009), a maneira como percebemos os processos históricos, e nossas concepções sobre valores como amor, família, sexualidade, sendo um fator de socialização. A autora considera que, assim como as tragédias gregas, as parábolas bíblicas, os contos de fada e outros tipos de narrativas, o cinema se utiliza de histórias que transmitem ensinamentos morais, exprimindo determinadas concepções ou convenções e mostrando com certa facilidade seu caráter pedagógico. Contudo, os espectadores não seriam sujeitos passivos, aos quais são determinados os sentidos das mensagens áudio-visuais, conforme se considerava. A partir da década de 1980, explicita a autora, os estudos da recepção começam a questionar tal concepção, considerando a existência de um sujeito social, com valores, crenças, e saberes vindos de sua cultura, com uma forma de interação ativa na produção do significado das mensagens (DUARTE, 2009, p.53-54). Desta maneira, os significados que emergem dos filmes, seriam dados por uma interação do espectador com estes, e não de uma imposição sofrida. Tal caráter pedagógico parece ser o elemento principal considerado pelos professores quando estes propõem aos estudantes atividades envolvendo filmes, usando estes como forma de se ilustrar conteúdos, promover reflexões e proporcionar momentos de fruição artística no âmbito escolar. Entretanto, tal perspectiva para as práticas pedagógicas é motivo de variadas tensões, seja pelo tratamento que é dado ao filme, muitas vezes retirando-o do seu lugar de obra de arte, pelos critérios de escolha das cinematografias, ou ainda, pela aparente conformação das práticas pedagógicas (e culturais) que ficariam submetidas à influência massiva da indústria cinematográfica-norte americana.

Algumas pesquisas têm mostrado que no Brasil, professores da Educação Básica assistem e exibem para seus alunos, prioritariamente, filmes norte-americanos. Uma delas é a de Ramos e Teixeira (2010) na qual é feito um levantamento com 65 professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) em

2010. De acordo com o estudo, 78% dos professores dizem exibir filmes para os alunos, sendo que 42% deles o fazem pelo menos uma vez por semestre e o restante anualmente. Segundo as autoras, os professores utilizam os filmes como “instrumentos auxiliares nos estudos disciplinares”, escolhendo obras que estabelecem uma identificação imediata com os estudantes, por tratar de temas ligados à realidade desse público, ser de fácil entendimento e ainda serem agradáveis e trazerem momentos de relaxamento ao seu público. Assim, as autoras explicitam que os títulos norte-americanos são os mais exibidos (70%), com vantagem em relação aos filmes brasileiros (14%), ainda pouco prestigiados, mesmo face ao desejo dos professores de estabelecerem uma comunicação mais direta dos alunos com os filmes. Podemos compreender tal situação, visto que o cinema norte-americano se espalha pelos espaços e meios culturais mais variados. Chegam-nos de maneira massiva cinematografias dessa natureza, seja pela TV, aberta ou paga, nas locadoras de vídeos, nos cinemas, pela internet, e até nas bancas de produtos “pirata”. Com suas lógicas de produção, distribuição e divulgação o cinema norte-americano atinge os mais variados espaços e sujeitos e afirma sua sobrepujância perante cinematografias de outras nacionalidades, fazendo com que sempre nos reportemos a ele como a referência principal, percebendo assim os filmes de outras e da própria nacionalidade com certo ou total estranhamento. Essa dinâmica também parece se estender às práticas pedagógicas realizadas com cinema, que, assim como os olhares dos sujeitos escolares, são “moldadas” nas fôrmas de Hollywood. Tal processo, no qual há preferência por filmes hollywoodianos, explica-se, também, pela noção de que os gostos e o consumo cultural de bens culturais legítimos dependerão mais da lógica da oferta do mercado, ou da forma específica assumida pela concorrência entre os produtores, conforme salienta Bourdieu (2011), do que da lógica da demanda dos consumidores, o que nos possibilita compreender melhor esse direcionamento dos sujeitos para o consumo das produções hollywoodianas, configurado em função daquilo que é oferecido.

Colonialismo cinematográfico nas práticas pedagógicas: elaborações iniciais

Há mais de 500 anos, caravelas corajosas partiam rumo ao “desconhecido” no intuito de conquistar terras abundantes em riquezas que ampliassem a extensão dos interesses e negócios mercantilistas de sua nação genitora. Instalou-se assim o desejo e as ações que povoaram o continente batizado de América, não sem tensões e contradições expressas na submissão dos povos nativos, tornados mão de obra forçada e escravizada pelos domínios colonizadores. Diversas processualidades vão se dando nos terrenos latino-americanos, calcadas na produção e circulação de riquezas, em torno de variados ciclos de exploração produtiva como do pau-brasil, dos metais e pedras preciosos, dos produtos agrícolas, de seres humanos. A mão de obra que fomentou toda essa produção era norteadada pela exploração do trabalhador, recrutado à força entre os nativos das regiões descobertas e exploradas, buscados na África violentamente, vendidos por aqueles que determinavam seus destinos. Ao se remeter a Sérgio Bagú (1949) Galeano (1976), afirma que, segundo este autor, “o mais formidável motor da acumulação do capital mercantil europeu foi a escravidão americana; por sua vez, esse capital tornou-se a “pedra fundamental” sobre a qual se constituiu o gigantesco capital industrial dos tempos contemporâneos” (BAGÚ, 1949 apud GALEANO, 1976, p.91). Assim, não só do brilho das montanhas de açúcar, ou das montanhas de ouro e prata fez-se a circulação de capitais e a ascensão da Europa há mais de quatro séculos atrás, mas também dos motores feitos de carne e pele negras se beneficiou o mercantilismo. Liverpool, mais do que a cidade de onde partiram os “Beatles” em sua carreira fulgurante, foi também a cidade que abrigou os portos de onde, no século XVI, partiam o

navios que trocavam mercadorias por escravos na África, e os levavam à América, para a negociação, como um outro produto qualquer. Produto com capacidades formidáveis, que multiplicava o lucro de quem o tivesse. Tal produto fomentou a constituição de riquezas e aparelhos tecnológicos ingleses: “Com fundos do comércio negro construiu-se a grande ferrovia inglesa do oeste e nasceram indústrias, como as fábricas de louças de Gales.” Com os fundos do comércio triangular, constituído por manufaturas, escravos e açúcar, James Watt, inventor da máquina a vapor, foi subvencionado por mercadores que haviam feito assim suas fortunas. Contudo, já no século XIX, a Grã Bretanha convertera-se na principal incentivadora da campanha anti-escravista: precisava de mercados internacionais, constituído por assalariados (GALEANO, 1976, p.93).

Tais processos seguem a lógica do colono, compreendido segundo as contribuições de Bosi (1992) como um antigo herdeiro de uma terra, que migra para povoar, cultivar e explorar o solo alheio, estende seus domínios, afirmando-se por meio das dimensões da exploração econômica, da direção política e cultural. Conforme Bosi, no processo de colonização não instalam-se apenas as antigas estruturas de poder, vindas da cultura de origem do colono, mas há também “um *plus* estrutural de domínio, um acréscimo de forças, que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares”(BOSI, 1992, p. 12). Além disso, os colonizadores não só cuidam, como mandam em seus novos domínios, não apenas aceitando a simples imagem de conquistadores, mas posicionando-se como descobridores e povoadores. Tal processo se afirma nos focos de colonização, não sem conflitos com povos já residentes nos locais e com culturas por demais diferenciadas (Idem). No curso do tempo, envolvendo várias gerações e processos de naturezas variadas, a América Latina vai se tornando locus da mistura de povos e culturas resultante de um passado de exploração colonial, vista como um quintal abundante, no qual o vizinho, esclarecido e determinado, vai buscar as matérias primas para realizar seus projetos. Com a ascensão política, econômica e cultural dos Estados Unidos da América, possibilitada pela produção industrial, que é permitida pela metrópole inglesa em detrimento a outras colônias como Barbados, Jamaica e Montserrat, sobretudo a partir do período pós Segunda Guerra, o eixo de influência e interferência da Europa sobre a América é transferido para os E.U.A, que passam a influenciar aos países do sul nos aspectos econômico, político e cultural. Exemplo disso é a massiva interferência do referido país no Brasil no período ditatorial, nas décadas de 60 e 70 do século XX, firmando acordos políticos, econômicos e educacionais.

Da raiz latina *colo*, expressão da ocupação de um espaço ou terra, deriva o termo colônia, conforme Bosi (1992), expressando a idéia de espaço em ocupação, do trabalho e da sujeição sobre um povo e a terra. Se o período decorrente das expansões marítimas caracterizou-se pelas colonizações, em sua maioria com objetivos de exploração de riquezas das terras “descobertas” pelos europeus, na contemporaneidade, com o processo da globalização, cada vez mais potencializado pelos meios de comunicação e novas formas de produção e circulação econômica, novas relações de ocupação, trabalho e sujeição de grupos e terras também se fazem presentes. O novo sujeito colonizado é o consumidor sul americano, inserido nas dinâmicas capitalistas de produção e consumo. Essa relação traz também, é verdade, novas formas de organização, conforme considera Canclini (2006), agora em torno de grandes marcas e ícones culturais, como os da música, e não mais em volta de nacionalismos. Traz também, novas formas de se exercer a cidadania, agora voltada para os direitos do consumidor, numa lógica que faz visível a noção de que o consumo também serve para se pensar as relações humanas. Porém, de outro lado, vêm determinações

daqueles que detêm alguma espécie de poder, agindo, por exemplo, sobre o plano do consumo, por meio da indústria cultural.

No que concerne a indústria cultural norte-americana, algumas características colonialistas se fazem presente em pelo menos duas perspectivas: o domínio do mercado cinematográfico e musical mundial, sobretudo em países em desenvolvimento, como os da América Latina e a difusão da ideologia do “american way of life”, tão presente ainda hoje, em filmes que apontam os norte-americanos como modelos de cultura, inteligência, economia e beleza. Adorno, num texto de 1946, momento no qual o autor observava a cultura estadunidense, nos traz contribuições para pensarmos tais processos ao considerar que assistia-se a uniformização da cultura contemporânea: “A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema” (ADORNO, 2010, p.7). Nesse panorama, Cinema e rádio se autodefinem como indústrias, sem a necessidade de serem categorizados como arte, e os lucros gerados por eles afirmam a necessidade social de seus produtos. Em função do “círculo de manipulações e necessidades derivadas” da produção cultural, o sistema se solidifica cada vez mais, contudo, permanece obscurecido o poder dos economicamente mais fortes sobre a sociedade: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena” (Idem, p. 9). No período em que foram escritas estas reflexões, considerou o autor, a técnica da indústria cultural só havia chegado à standardização e à produção em série, sacrificando assim aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social, sendo tal processo atribuído à sua função na economia contemporânea. Hoje, certamente, acrescentaríamos ao escopo da “técnica da indústria cultural” outros artifícios, como exemplo, a possibilidade de nos relacionar com os produtos culturais em campanhas comerciais de filmes, grupos musicais, etc. Nessa toada, a constituição do público, que favorece o sistema da indústria cultural, faz parte da lógica desse sistema. Adaptam-se facilmente obras de tipos artísticos diferentes, e produz-se apenas aquilo que os chefes executivos consentem, segundo suas diretivas sobre o conceito de consumidor. Num sistema em que os setores mais poderosos da indústria como a do aço e do petróleo, da eletricidade, da química (hoje acrescentaríamos a dos eletrônicos, das nanotecnologias, etc.) demonstram a encarnação social da época nas intenções subjetivas dos “diretores gerais”, os monopólios culturais em comparação com estes seriam “débeis e dependentes”, considera Adorno. Entretanto, não nos restam dúvidas de que a expressividade de sua força, ao movimentar altos montantes e interesses financeiros mundiais se mantém. Em relação às ofertas cinematográficas, Adorno considera que a distinção entre *filmes de classe A e B*, serve para classificar e organizar os consumidores, com o objetivo de padronizá-los, sendo a *hierarquia de qualidades* uma forma de se realizar uma quantificação mais completa sobre eles. Contudo, as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente, os produtos são na verdade sempre os mesmos, e as supostas diferenças são uma forma de “manifestar uma aparência de concorrência e possibilidade de escolha”. Nessa perspectiva cada consumidor deve se comportar segundo o que foi reservado para o seu perfil. Sob o discurso da consciência de todas as coisas, diz o autor, a arte tornou-se previsível, de maneira que desde o começo é possível perceber como terminará um filme e o que acontecerá aos personagens. Assim, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural”, pois o critério da produção passa a ser o da continuidade da realidade cinematográfica fora da sala de cinema, fazendo crer que “o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema” (ADORNO, 2010, p.7-15). Totalizando tudo, a indústria cultural incorre na repetição. Com um poder mediado pela diversão, considera o autor, ela

permanece a indústria do divertimento, contrária a tudo que poderia ser mais que divertimento. A força dessa indústria, salienta Adorno, consiste na adequação às necessidades do público, carentes de situações de evasão do trabalho, buscando ter condições para enfrentá-lo. Contudo, considera o autor, a imaginação do *consumidor cultural* é tolhida, visto que a obra cinematográfica, nessa perspectiva, atrofia a imaginação e a espontaneidade do consumidor, em função da paralisia dessas capacidades pela própria constituição objetiva do filme, que, “exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente” (Idem, p.16). Nessa mesma dinâmica, os outros filmes e produtos culturais, tornam familiares as provas de atenção requeridas, automatizando a estas. Rapidez, violência, sexo e nudez tornam-se peculiares às produções da indústria cultural cinematográfica, e, se à época em que Adorno desenvolve tais reflexões, essas características já eram evidentes, contemporaneamente, com a mudança dos padrões morais e o desenvolvimento das tecnologias gráfico-computacionais, tornam-se muito mais agudas e expressivas, constituindo um requisito buscado pelos consumidores/espectadores, entre os quais incluímos professores e estudantes.

Exemplo do exposto são os filmes “Sex and the City”, I e II (Michael Patrick King, E.U.A., 2008, 145min./ Michael Patrick, E.U.A., 2010, 146 min.) que trazem em seus dois volumes a perspectiva da mulher norte americana emancipada, posta como consumidora e produto propaganda de uma forma luxuosa de capitalismo. Lojas de roupas, joias e decoração oferecem-se nos dois filmes, propagandas explícitas do “american way of life”. A produção hollywoodiana e sua perspectiva de gestão megalomaniaca do mundo não se estagna nas comédias românticas. Em um filme recente de ficção e aventura, “2012” (2012, Roland Emmerich, EUA/Canada, 2009, 158 min.) aparece novamente a fórmula que o país vem empregando ao influenciar as dinâmicas globais. A história, que narra a destruição da terra cujo núcleo está se dissolvendo, traz uma idéia explícita de colonização, em função da necessidade migratória por falta de condição de permanência na terra de origem. Com a descoberta da iminente destruição dos continentes, feita por um indiano, que no fim do filme morre sem assistência, os norte-americanos em coalizão com os europeus, começam a fabricar uma arca de proporções gigantescas e tecnologia de ponta, que permitirá que eles naveguem pelo oceano que ocupará toda a terra. No fim do filme o plano se conclui e parte (ironicamente) rumo à África do Sul, único continente sobrevivente ao desastre; a arca titânica cheia de cidadãos estadunidenses e europeus, uma família tibetana, nenhum latino americano, suprimentos, livros e obras de arte como a Monalisa, na bagagem.

Tais tipos de produção são o que mais circulam no mercado cinematográfico de países como o Brasil, ocupando salas de exibição, locadoras de videos e o imaginário dos espectadores. Breves observações nas salas de cinema comerciais, as mais frequentadas pelo grande público, demonstram a predominância de filmes norte-americanos e da preferência do público por estes. Esse cenário nos possibilita desenvolver a hipótese da existência de um *colonialismo cinematográfico*, compreendido neste estudo exploratório como um processo de aculturação no qual há a presença articulada e ostensiva de produções cinematográficas norte-americanas no mercado de bens culturais, direcionando gostos e práticas dos sujeitos. Presença essa que se estende às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar, reforçando os hábitos, gostos culturais e percepções que professores e, sobretudo, os estudantes, já dispõem em função daquilo que recebem cotidianamente das mídias que divulgam a indústria hollywoodiana. Se considerarmos, tal qual Bosi (1992), que no processo de colonização o colonizador não só influencia, mas instala, implanta sua

lógica, suas dinâmicas, seus costumes, sobre o espaço e a cultura do colonizado, poderíamos dizer que a indústria cinematográfica norte-americana opera com essa mesma perspectiva, superando a noção de uma mera influência cultural e confirmando a perspectiva de uma colonização, de um implante de suas estruturas narrativas, estéticas, ideológicas, políticas, comerciais, nas práticas culturais com cinema, conformando gostos, percepções e costumes dos espectadores. No que concerne à diferenciação dos gostos, Bourdieu (2011), num estudo sobre os costumes das frações de classe francesas, considera que as práticas classificáveis e os julgamentos classificatórios dos agentes têm sua raiz nas divisões de classe, nas quais as classes mais abastadas buscam se distinguir das outras. Nesse esquema, o *habitus* se apresenta como a combinação das capacidades de realizar práticas e obras classificáveis bem como a capacidade de diferenciar e apreciar tais práticas e obras/produtos, sendo essa última a noção que alimenta o conceito de *gosto*. Assim, o gosto é compreendido não como uma disposição natural ou um dom, mas como um conjunto de disposições, ou capacidade para apreciar práticas e produtos classificáveis, gerada a partir das divisões de classe. Por meio desta lógica, compreendemos que o hábito e o gosto preponderante de diversos sujeitos pelo cinema norte-americano não são (apenas) espontâneos, uma vez que o gosto é uma construção social. Tal perspectiva torna-se evidente, sobretudo num contexto no qual se sabe que filmes de cinematografia diferenciada em relação à indústria hollywoodiana (em opções estéticas, conteúdo e nacionalidades) são exibidos em salas de cinema, circuitos culturais e festivais aos quais as classes populares ainda não frequentam habitualmente ou sequer têm acesso. A isso é necessário acrescentar que, na América Latina e, especificamente no Brasil, as dinâmicas de classe não seguem a mesma lógica salientada por Bourdieu em seus estudos sobre as distinções entre as classes francesas, tendo outras peculiaridades e caracterização. Nessa perspectiva, podemos considerar por exemplo, que aquele cinema de massa, assistido nas salas dos shoppings é o que povoa os gostos de boa parte das classes médias brasileiras, que são as que possuem mais acesso a tal tipo de entretenimento, considerando que a maior parte da população sequer frequenta tais espaços, e ainda, sendo os circuitos cinematográficos “autorais”, mais voltados e frequentados por um público que, em sua maioria, combina os mais altos graus de escolarização e a renda.

A escola vai ao cinema, sob quais perspectivas?

Com o objetivo de levantar dados para compreender melhor as articulações promovidas por docentes entre suas práticas pedagógicas e a sétima arte, buscando ampliar o painel sobre o tema, fizemos um levantamento exploratório nas 5 escolas Estaduais que oferecem o Ensino Médio na Cidade de Pedro Leopoldo, Região Metropolitana de Belo Horizonte, que conta com o serviço cultural de uma sala de cinema cinquentenária, O Cine Marajá³²³, buscando informações sobre o uso de filmes por professores em suas atividades de ensino. Nesse percurso, evidenciou-se que a prática de uso de filmes nas escolas em questão

³²³ O Cine Marajá é uma pequena sala de cinema, com 80 lugares, localizada no Centro comercial e geográfico da cidade de Pedro Leopoldo, próxima a capital Belo Horizonte. Inaugurado em quinze de Março de 1956, fechado em 1988, reaberto em 1994, fechado novamente em 2007, e re-inaugurado em 2010, com apoio da empresa PRECON, através da Lei de Incentivo à Cultura, mais investimentos do proprietário, enfrenta problemas, como afirma o Sr. Edson Jorge, popular cidadão e proprietário do referido estabelecimento. Segundo o Sr. Edson, em conversa realizada em dezembro de 2010, os custos com manutenção da sala, divulgação dos filmes, e, principalmente, aluguel destes junto às distribuidoras, são altíssimos. Muitas vezes, afirma o proprietário, a arrecadação, é inferior aos custos, o que compromete a quitação de compromissos financeiros investidos no cinema, algo que em médio prazo pode comprometer sua continuidade. Atualmente, por meio de campanhas realizadas por educadores e artistas da cidade, o cinema tem incrementado sua programação com o objetivo de potencializar suas instalações e seu papel de difusor cultural, buscando ampliar o público freqüentador, e assim preservar e perpetuar sua história como ícone cultural da cidade, freqüentado por diferentes gerações, incluindo muitos dos professores da cidade em seus momentos de lazer e/ou em suas práticas pedagógicas.

segue um fluxo assistemático, se apresentando de maneira pontual e esporádica apenas nos programas de disciplinas da área das ciências humanas, como História, Literatura, além de Artes e Filosofia, possivelmente pela falta de compreensão e condições para o uso de filmes como elemento estruturante de determinadas práticas pedagógicas. Contudo, nossa atenção foi chamada para o fato de uma escola, a Escola Estadual de Pedro Leopoldo, ou “Fazenda Modelo”, situada na zona de encontro entre o centro e a zona rural da cidade estar promovendo um projeto de educação e cinema no qual são exibidos filmes para os alunos dos níveis fundamental e médio de ensino, a maioria oriunda da zona rural da cidade, numa dinâmica que envolve a maioria da escola em práticas pedagógicas sistematizadas com cinema, incluindo planejamento, execução e avaliação, características de um projeto estruturado. O projeto, intitulado “A escola vai ao cinema”, foi concebido pela professora de História e vice-diretora da escola, juntamente com um professor de Educação Física. Os dois professores já tinham o hábito de usar filmes em suas práticas pedagógicas, e sob o estímulo da profa. de História, conceberam o projeto com objetivo de fomentar o acesso dos estudantes à cultura (legitimada) cinematográfica. Dois eixos compunham o projeto no ano de 2012: a exibição de filmes para os estudantes na escola, num momento no qual várias turmas eram conduzidas ao auditório da escola para assistirem a um dos filmes selecionados. Neste mesmo momento, os professores organizavam suas reuniões pedagógicas, numa estratégia de otimização de seus tempos docentes. O outro eixo voltava-se para a ida dos estudantes ao “Cine-Marajá”, momento em que se deslocavam a pé, juntamente com um professor responsável, por cerca de 3 quilômetros para assistir aos filmes na referida sala de cinema, explorando assim espaços públicos da cidade e experimentando outras possibilidades de se relacionar com o conhecimento, com seus corpos, com suas percepções...

No que concerne ao primeiro eixo, foram feitas duas observações, nas quais se percebeu a predominância de filmes hollywoodianos, além de uma dinâmica que alternava focos de demasiada dispersão dos alunos e focos de atenção, possivelmente pela lotação do ambiente, que comportava na ocasião duas turmas, num total de oitenta alunos. Sobre este aspecto não é possível atribuir um único fator, visto que o foco de atenção dos estudantes pode variar por motivos como cansaço, o tipo de assentos (cadeiras convencionais), o pontos “alto e baixo” dos filmes, as dispersões de outros colegas, etc. Como forma de avaliar a atividade e desenvolver a escrita dos estudantes, eram distribuídas a eles fichas nas quais deveriam responder sobre personagens principais, tema da história e seu resumo. No que concerne ao segundo eixo, foi feita uma observação, já no ano de 2013, na qual os alunos foram assistir a um filme nacional: “Somos tão jovens”, que conta a história da formação da banda de rock brasileira Legião Urbana, do cantor Renato Russo. Nessa atividade específica, as dificuldades observadas foram a falta de preparação prévia dos professores quanto aos temas que emergem do filme como homossexualidade, adolescência, uso de drogas e processos ditatoriais, além da preparação para discutir com os alunos questões que emergem do filme, no que concerne, por exemplo, à sua estrutura narrativa, visto que alguns estudantes não compreenderam a mudança temporal evidenciada no mesmo. O projeto, no entanto, encontra-se perpassado por cisões e continuidades. Com a criação de um momento específico para as reuniões pedagógicas dos professores, por decreto da Secretaria Estadual de Educação, foram descartadas as exibições coletivas de filmes na escola, estando agora condicionadas a disciplinas como História, Literatura e Sociologia, contudo sem sistematizações mais definidas. Por outro lado, se mantém na escola uma “intenção pedagógica cinematográfica”, na qual as práticas com cinema são incentivadas e estão sendo buscadas possibilidades de ampliá-las e potencializá-las, sendo essa a característica mais potente

do projeto, que possibilita que os estudantes entrem em contato com o cinema. É importante acrescentar ainda, que projeto observado não predominam apenas as dinâmicas do colonialismo cinematográfico. As práticas pedagógicas realizadas neste projeto, uma vez inseridas num contexto cultural permeado pelos hibridismos, como o da América Latina, no qual costumes e culturas são compostos por referências diversas e muitas vezes contraditórias, como considera Canclini (2013), conjugam interesses e práticas associadas a filmes nacionais e de outros países, embora tenha como conformação as lógicas de mercado cinematográfico e as interferências hollywoodianas sobre boa parte das escolhas por filmes a serem exibidos. Exemplo disso é a programação da sala de cinema citada, cujas visitas feitas a esta pela escola ficam condicionadas aos filmes que estão em cartaz, em sua maioria hollywoodianos, ou de circuitos comerciais, vez que são os que dão mais retorno financeiro, num contexto no qual a sala de exibição já enfrenta dificuldades para se manter. Se os questionamentos reinventam e movem a realidade, os aspectos neste texto abordados nos levam a uma série de indagações que podem nos encaminhar a outras perspectivas para o uso de filmes nas práticas pedagógicas: O que desejamos ao exibir filmes para os estudantes? Que concepções desejamos construir ou desconstruir ao exibir determinadas cinematografias? Que estratégias poderíamos mobilizar para converter as práticas com filmes em experiências que conjuguem apreciação estética, sensibilização e aprendizado? Que percursos poderíamos trilhar para desarticular os domínios do colonialismo cinematográfico sobre as práticas pedagógicas com cinema reinventando novas possibilidades para a mesma?

Referências Bibliográficas

- Adorno, T.W. (2002). *A indústria Cultural e Sociedade*. 6ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra
- Ramos, A. A. L. F. ; Teixeira, I. A. C. (2010). *Os professores e o cinema na companhia de Bergala*. Revista Contemporânea de Educação, v. 4. 07-22.
- Bernadet, Jean-Claude (1986). *O que é cinema*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, Alfredo. (1992). *Dialética da Colonização*. 4ªed. São Paulo: Cia das Letras.
- Bourdieu, Pierre. (2011). *A Distinção: Crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk,
- Duarte, Rosália. (2009). *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica,.
- Caldeira, A.M.S.; Zaidan, S. (2010). *Prática Pedagógica*. In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancellata Duarte; Livia Fraga Vieira. (Org.). *Dicionário - trabalho, profissão e condição docente*. v. Único (C.D.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Não paginado.
- Canclini, Nestor. G. (2006). *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- _____. (2013). *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. São Paulo: Difel,1990.
- Galeano, Eduardo. (1991). *As Veias Abertas da América Latina*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Oliveira, Dalila.A. (2010). *Trabalho docente*. In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancelli Duarte; Livia Fraga Vieira. (Orgs.). *Dicionário - trabalho, profissão e condição docente*. v. Único (C.D.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Não paginado.

Teixeira, Inês. A. C. (2007). *Da condição docente: Primeiras aproximações teóricas*. *Revistas Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99. 426-443, maio/ago.

A aprendizagem de pares na apropriação de conceitos numa UC de transição no Ensino Superior

Andreia Santos³²⁴, Cristiana Cabreira³²⁵ e Ana Mouraz³²⁶

Resumo

O Processo de Bolonha constituiu um motivo de reestruturação do Ensino Superior que acarretou mudanças qualitativas no que diz respeito às práticas pedagógicas. Enfatizou-se o trabalho a desenvolver pelo estudante, dentro e fora da sala de aula, emergindo nessa mudança paradigmática a necessidade de outras práticas de aprender. A aprendizagem de pares tem sido identificada como uma estratégia capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura para os estudantes envolvidos. Neste estudo de caso, centrado numa unidade curricular (UC) que é estruturante dos respectivos cursos, analisam-se os efeitos da utilização daquele recurso pedagógico na promoção das aprendizagens dos estudantes e na configuração pedagógica da UC.

Palavras-chave: Peer Instruction, Aprendizagem Conceptual, Ensino Superior.

Introdução

O Processo de Bolonha constituiu um motivo de reestruturação do Ensino Superior que acarretou mudanças qualitativas no que diz respeito às práticas pedagógicas (Brennan et al, 2008). Enfatizou-se o trabalho a desenvolver pelo estudante, dentro e fora da sala de aula, emergindo nessa mudança paradigmática a necessidade de outras práticas de aprender. Este objectivo continua a ser importante no modo como se prepara o Ensino Superior necessário ao Horizonte 2020 (Europa, 2020). Trata-se de realizar um trabalho com os estudantes que não se remeta apenas a uma certificação e avaliação final, mas que seja capaz de fomentar e enquadrar o seu método de trabalho numa lógica de formação dos discentes. É neste âmbito que a aprendizagem de pares se apresenta como uma estratégia capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura para os estudantes envolvidos.

À interação que o modelo implica subjaz um esforço de verbalização e discussão dos conceitos a aprender que é fulcral na qualidade das aprendizagens. Tal método de trabalho sustenta-se na literatura onde se afirma que os estudantes desenvolvem melhores capacidades de raciocínio quando estão envolvidos nos conteúdos que lhes estão a ser ensinados, sendo que a melhor forma para os cativar passa pelo trabalho entre pares (Crouch & Mazur, 2001). Há ainda evidências empíricas que sustentam uma relação entre a aprendizagem de pares e a melhoria da capacidade de compreensão conceptual por parte dos estudantes (Cummings & Roberts, 2008).

³²⁴ Estudante da equipa do projecto IJUP – Santander Totta- A utilização de dispositivos síncronos de verificação das aprendizagens como contributo para a melhoria da qualidade das mesmas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. lced10034@fpce.up.pt

³²⁵ Estudante da equipa do projecto IJUP – Santander Totta- A utilização de dispositivos síncronos de verificação das aprendizagens como contributo para a melhoria da qualidade das mesmas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. lced10051@fpce.up.pt

³²⁶ Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto anamouraz@fpce.up.pt

O objetivo desta apresentação é o de avaliar os efeitos do recurso a modelos de aprendizagem por pares como sustentáculo para a apropriação de conceitos que são essenciais, numa Unidade Curricular que é estruturante, em virtude do seu carácter transversal (está incluída em vários cursos de engenharia) e introdutório (faz a transição entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no seu ensino secundário e as exigências que se lhes colocam neste novo nível de ensino). Um objetivo subsidiário, que decorre das circunstâncias em que o estudo se realizou, trata de associar o processo da aprendizagem de pares a dispositivos síncronos de avaliação.

O texto discute o contributo de alguma literatura relevante sobre a aprendizagem de pares, que ilumina o conceito como aqui é usado. Faz depois uma apresentação breve do caso e das razões que presidiram à sua escolha. Apresentam-se os instrumentos de recolha de dados bem como os principais resultados obtidos. Finalmente, inferem-se as conclusões permitidas pelos dados, que possam associar aspectos da aprendizagem de pares à promoção das aprendizagens dos estudantes e à configuração pedagógica da UC.

A aprendizagem por pares

A entrada do processo de Bolonha, surge compaginada com uma reestruturação do Ensino Superior que coloca a sua tónica nas mudanças que dizem respeito às práticas pedagógicas, nomeadamente, nas aprendizagens dos estudantes. Pretende-se assim, que as aprendizagens se traduzam como sendo mais significativas para os estudantes. Aliado a este facto, importa ainda referir que um dos principais desafios dos docentes, continua a ser a desmotivação dos estudantes face à aprendizagem dos conteúdos.(Pinto et al, 2012) Tal desmotivação, pode explicar-se pela organização dos modelos de ensino que continuam ligados a formas de transmissão e de ensino passivas, passando, por vezes, uma mensagem desconexa e sem sentido para os estudantes. A promoção de uma aprendizagem significativa, requer, antes de mais, uma metodologia de ensino que dê espaço a que o estudante se envolva enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, assumindo assim, um papel cada vez mais ativo e afastado da postura de meros receptores de conteúdos (**Dioso-Henson, 2012**).. Neste sentido, surgem algumas metodologias ativas de aprendizagem que permitem a possível concretização deste processo de mudança.

O método pedagógico de aprendizagem de pares (Peer Instruction), surge assim, como uma ferramenta que assenta no entendimento e na aplicabilidade das aprendizagens de cariz conceptual, baseando-se na discussão entre os estudantes (entre pares). “PI as described by Mazur (1997) is a teaching style that builds on the use of several cycles of interactive learning among students during the lecture. The method is found to result in a better learning outcome than are class-wide discussions (Dufresne *et al.* 1996).” (Schmidt, 2011:413). Esta metodologia de ensino, pretende distanciar-se dos métodos de ensino tradicionais que remetem, regra geral, os estudantes a um papel passivo, ao dotar as aulas de uma maior interatividade. Através deste método, espera-se que exista uma interação entre os estudantes, de forma que haja um mútuo ensinamento e aprendizagem acerca dos conceitos a serem estudados, entre os estudantes, na tentativa de que estes os apliquem nas respostas às questões conceptuais apresentadas, traduzindo-se assim, num maior envolvimento ativo na sua própria aprendizagem. Isto porque, “*A metodologia do “peer instruction” envolve/compromete/mantém atentos os alunos durante a aula por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação dos conceitos fundamentais que estão sendo apresentados, e, em seguida,*

a explicação desses conceitos aos seus colegas. Ao contrário da prática comum de fazer perguntas informais, durante uma aula tradicional, que normalmente envolve uns poucos alunos altamente motivados, a metodologia do “peer instruction” pressupõe questionamentos mais estruturados e que envolvem todos os alunos na aula. (MAZUR, 2007, p.5)” (Pinto, Bueno, Silva, Sellmann & Koehler, 2012:80).

É neste âmbito que a aprendizagem de pares (Peer instruction) se apresenta como uma estratégia capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura para os estudantes envolvidos. Uma vez que assenta na promoção da aprendizagem entre pares, sendo esta proporcionada por um momento de interação que implica um esforço de verbalização e discussão dos conceitos adquiridos. “PI provides a structured environment for students to voice their ideas and resolve misunderstandings by talking with their peers. By working together to learn new concepts and skills in a discipline, students create a more cooperative learning environment that emphasizes learning as a community in the classroom (Hoekstra, 2008). Research suggests that this type of cooperative learning environment can help promote deeper learning, as well as greater interest and motivation (Cross, 1998).” (Gok, 2011:418). Aliado a isto, o Peer Instruction, pode também apoiar os estudantes no desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas, uma vez que estes conseguem verificar e reconhecer quando não conseguem compreender um conceito ou quando não são capazes de explicar algum tópico ou conceito aos seus pares durante o tempo de discussão. Deste modo, e através deste feedback interno, os estudantes vêm-se capazes de melhor avaliar o seu próprio entendimento conceptual durante os seus processos de aprendizagem.

Todavia, as questões colocadas devem ser cuidadosamente escolhidas, de modo a fornecerem aos estudantes a oportunidade de descobrirem e corrigirem os seus erros “Appropriate ConcepTests are essential for success. They should be designed to give students a chance to explore important concepts, rather than testing cleverness or memory, and to expose common difficulties with the material. (...) ConcepTests should be challenging but not excessively difficult.” (Crouch & Mazur, 2001:974). the purpose of questions, participation with students, and norms of discussion.

Retomando novamente o método Peer Instruction, importa salientar que, e de acordo com Pinto, Bueno, Silva, Sellmann & Koehler (2012), é necessário ter em consideração alguns aspetos aquando da aplicação deste método, nomeadamente no que diz respeito à exigência intrínseca a este processo. Neste caso, ao estudante cabe assumir a responsabilidade de realizar uma leitura prévia dos textos recomendados pelo docente, consciencializando-se da necessidade de efetuar um acompanhamento da Unidade Curricular, dentro e fora do contexto de sala de aula. Tal exigência decorre do pressuposto construtivista que o estudante não é uma tábua rasa, mas que assimila os conhecimentos em função das estruturas mentais e conhecimentos anteriores de que dispõe. Por isso, “Peer Instruction requires students to be significantly more actively involved and independent in learning than does a conventional lecture class.” (Crouch & Mazur, 2001:974). A realização de uma leitura prévia, é potenciadora tanto de uma melhor compreensão dos textos, quanto dos conteúdos lecionados na aula, sendo que dessa forma, os estudantes assumem uma maior familiarização com os temas a serem, posteriormente, abordados pelo docente, traduzindo-se numa maior capacidade para questionar e refletir acerca dos mesmos, tornando assim, as aprendizagens mais significativas.

O papel dos docentes é também diferente quando se faz recurso a esta metodologia. Para além da disponibilidade para proceder ao acompanhamento dos estudantes, cabe ao professor coadjuvar a

necessária mediação entre os conteúdos curriculares e a discussão de pares, de que as questões orientadoras que coloca, pode ser um bom exemplo. Tal como Turpen & Finkelstein (2007) concluíram, o propósito das questões que se discutem, bem como as regras da discussão constituem uma garantia de eficácia do processo que, pelo menos para aprendizes iniciantes, precisa de ser verificada pelo professor. A implementação de uma cultura da responsabilidade, que se pretende desenvolver entre os estudantes começa com a assunção da responsabilidade que também cabe ao professor.

O modelo pedagógico aprendizagem de pares (Peer Instruction), traduz-se assim numa ferramenta capaz de desenvolver melhores capacidades de raciocínio por parte dos estudantes envolvidos (Turpen, Dancy & Henderson, 2010), (dado que a estes lhes é dada a possibilidade de estarem mais absorvidos nos conteúdos que lhes são ensinados. O facto de os estudantes poderem discutir as suas respostas entre pares, permite-lhes uma maior e mais eficaz compreensão dos conceitos, dado que a linguagem utilizada durante a discussão com os colegas, é mais simples do que a utilizada pelo docente no momento da explicação dos conteúdos. (De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. 2012). Assim, é possível afirmar-se a existência de uma relação entre o uso do método Peer Instruction e uma melhoria quanto às capacidades de compreensão conceptual dos estudantes, aliada a uma mais ativa participação dos mesmos no decorrer das aulas, resultado de um significativo aumento da interação interpessoal e da motivação dos estudantes.

O projeto de investigação que trata **A utilização de dispositivos síncronicos de verificação das aprendizagens como contributo para a melhoria da qualidade das mesmas**, partindo de uma iniciativa conjunta entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, centra-se na avaliação do impacto da utilização de modelos de aprendizagem por pares, utilizados como suporte à apropriação de conceitos. Pretende avaliar, o que é objetivo deste estudo, os efeitos do recurso ao feedback e à autorregulação na aprendizagem dos estudantes. De modo mais específico, pretende avaliar o efeito da aprendizagem de pares na aprendizagem de conceitos teóricos.

Metodologia

O presente trabalho, segue uma abordagem de Estudo de Caso, porquanto se propunha avaliar o efeito da aprendizagem de pares, utilizada como estratégia principal numa UC de Física, para promover a aprendizagem de conceitos teóricos. A UC em questão, de cariz teórico, desenvolveu um modelo de aprendizagem de pares realizado em articulação com a utilização de um sistema de perguntas e respostas síncronas que constituíam o ponto de partida do debate em par. O caso foi escolhido pela dificuldade que os estudantes têm, habitualmente, em aceder a estes conteúdos teóricos, pelo que interessava averiguar em que circunstâncias específicas e do ponto de vista dos interlocutores envolvidos (docente e estudantes) a metodologia poderia ser mais eficaz. A UC em questão é o caso único que se estuda.

Um estudo de caso consiste numa “recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação.” (Morgado, 2012:57). Este, apresenta-se como sendo de carácter *instrumental*, dada a necessidade de compreensão mais global sobre a temática em estudo, sendo que o foco central da nossa atenção recai, não apenas sobre o docente e a aplicação do método pedagógico em questão, mas fundamentalmente, sobre os moldes em que este o administra e as consequentes repercussões nos estudantes.(Morgado, 2012).O objeto de estudo não é propriamente a

estratégia, a professora, os estudantes, mas o impacto que o modelo introduz na prática curricular da docente e nas aprendizagens dos estudantes.

Este modo de trabalho complementa-se por um mecanismo de avaliação síncrona, traduzindo-se numa ferramenta de monitorização das aprendizagens conceptuais. O seu objetivo foi que os estudantes procedessem, em primeira instância, a uma reflexão individual, e depois discutissem as suas respostas com os seus pares, antes de serem informados da resposta correta pelo docente.

O caso

O objeto de análise deste estudo foi uma Unidade Curricular de cariz teórico da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, onde se recorreu à aprendizagem de pares. A Unidade Curricular é caracterizada por uma base teórica forte e transversal a todas as vertentes da Engenharia. Um aspeto subsidiário que pesou na escolha desta Unidade Curricular, assentou no facto de esta se apresentar num período de transição, fazendo assim parte da sua composição, maioritariamente, alunos do 1º ano. Finalmente, a escolha resultou da concordância, dos respetivos docentes, quanto à utilização do modelo pedagógico de aprendizagem de pares e a administração de perguntas de resposta síncrona.

Instrumentos e procedimentos

Tendo em conta que se trata de um estudo de caso, e de forma a interpretar a multiplicidade dos elementos caracterizadores do tema em questão, recorreu-se a diferentes métodos de recolha de dados, permitindo obter dados qualitativos e quantitativos.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma observação direta, que se caracteriza por ser uma observação “(...) em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.” (Quivy & Campenhoudt, 2008:164). Nesta fase, os dados recolhidos, são de cariz quantitativo e dizem respeito às respostas obtidas pelos estudantes em momentos de resposta síncrona a questões de escolha múltipla, na Unidade Curricular onde o estudo de caso foi realizado, através das três observações realizadas em contexto de sala de aula. A observação permitiu quantificar as respostas corretas e incorretas que os estudantes deram às questões de escolha múltipla colocadas pela docente antes e depois dos episódios de discussão de pares que os estudantes foram convidados a realizar a propósito da questão e da diversidade de respostas contabilizadas no conjunto da turma. Frequentemente, a docente estimulou os estudantes a debater soluções possíveis, ou argumentos contrários que pudessem ajudá-los a chegar por si à resposta mais adequada a produzir. Depois desses episódios os estudantes foram de novo convidados a responder à mesma questão, tendo-se contabilizado, de novo, o nº de respostas corretas e incorretas.

Posteriormente, recorreu-se ao método de observação indireta para a obtenção dos dados qualitativos, que recaem sobre os depoimentos recolhidos dos estudantes através da realização de seis pequenas entrevistas a estudantes da Unidade Curricular em questão. A necessidade pela utilização deste método de observação passa pelo facto de, neste caso, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva.” (Quivy & Campenhoudt, 2008:164). Este método aliado à utilização da técnica da entrevista, que “(...) é utilizada para recolher dados cujo principal objectivo é

compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações. (Morgado, 2012:72), permitiu-nos aceder a um maior grau de autenticidade e de profundidade, acerca das concepções e dos significados atribuídos pelos estudantes face ao tema em estudo, nomeadamente, quanto às suas percepções e aos efeitos verificados nas suas aprendizagens pelo recurso ao feedback e à autorregulação das aprendizagens, através da utilização de dispositivos de resposta automática e síncrona, nomeadamente em situações em que se recorre à variável mediadora da aprendizagem por pares.

As entrevistas realizadas foram semidiretivas, no sentido em que as questões colocadas não eram inteiramente abertas nem existiu um grande número de perguntas precisas, dando azo a uma maior flexibilidade que respeita aos quadros de referência e às interpretações dos testemunhos. Tal não seria possível se nos tivéssemos cingido apenas à observação direta, uma vez que através das observações feitas das aulas, não foi possível perceber as opiniões e os efeitos mais concretos nos estudantes, surgindo assim a necessidade de uma maior interação e comunicação com os mesmos.

Quanto à análise e tratamento dos dados, estes foram tratados de acordo com a sua natureza, recorrendo-se para tal, a duas formas de tratamento: os dados quantitativos, foram alvo de análise estatística e os qualitativos –conteúdo das entrevistas- foram analisados através do programa NVIVO 10.

Os fragmentos dos depoimentos advindos do processo de análise com recurso ao programa NVIVO 10, foram alocados em três categorias centrais: **Escolha do Curso; Metodologia e Unidade Curricular**. Na categoria “escolha do curso”, pretendíamos descortinar quais as implicações responsáveis pela opção por esta área de estudo, e se estas se relacionavam com questões intrínsecas ou extrínsecas.

Na “metodologia”, procurou-se explorar o modo de trabalho pedagógico utilizado pela docente Unidade Curricular em questão, enquadrando-se nesta categoria, a ferramenta pedagógica Aprendizagem de pares, que engloba o olhar dos estudantes sobre este mesmo método, procurando-se perceber a partir daqui, quais os constrangimentos e vantagens considerados pelos estudantes.

Na terceira categoria, denominada por “Unidade Curricular”, o objetivo foi dar conta da transversalidade dos seus conceitos teóricos ao longo da formação do estudante e perceber até que ponto os estudantes têm consciência da sua forte base teórica para o seu percurso académico.

Seguidamente, procedeu-se à divisão das categorias principais em subcategorias. Assim, a categoria “Metodologia”, subdividiu-se em 4 subcategorias: **Textos; Avaliação; Aprendizagem de pares e Contextualização**.

No que diz respeito aos “Textos”, procurou-se perceber até que ponto os estudantes faziam destes um material de apoio ao estudo e às aulas. E ainda, de que forma estes eram essenciais no acompanhamento da metodologia adotada.

Na subcategoria denominada por “Contextualização”, pretendeu-se perceber até que ponto os estudantes necessitam que exista uma relação ente conteúdos académicos, mais concretamente, conceitos da física, com o quotidiano. Procurou-se entender se a existência desta relação beneficiava ou não as aprendizagens conceptuais, e se conseguiam deste modo transportar os conhecimentos apreendidos para situações concretas.

A questão da “Avaliação” apresentou-se como a subcategoria seguinte, onde se engloba o tipo de teste utilizado na presente Unidade Curricular. Neste contexto procurou-se descortinar se a metodologia utilizada

pela docente tinha efeitos positivos nos resultados dos estudantes, assim como se a estrutura do teste se apresentava como pertinente aos estudantes. A aprendizagem entre pares, apresenta-se aqui como a subcategoria que pretende descobrir qual a perspectiva dos estudantes perante este método de trabalho adotado nesta Unidade Curricular. Investigou-se as principais vantagens e desvantagens desta ferramenta pedagógica, de forma a encontrar a sua pertinência e utilidade na aprendizagem no Ensino Superior.

Por fim, quanto à categoria “Unidade Curricular”, esta apresenta como subcategorias: Composição da turma; Conceitos; Grau de dificuldade; Importância da Unidade Curricular e Preparação prévia.

Na subcategoria “Composição da turma”, pretendeu-se compreender o funcionamento da aula da Unidade Curricular em questão, bem como a influência exercida pelo grande grupo, ou seja, pela turma. No que diz respeito aos “Conceitos”, foi nossa intenção compreender qual a sua importância para esta Unidade Curricular.

Através da análise da subcategoria “Grau de dificuldade”, a intenção passou por compreender quais os motivos subjacentes às dificuldades sentidas pelos estudantes. Na subcategoria denominada por “Importância da Unidade Curricular”, procurou-se entender qual a importância atribuída aos conceitos estudados para esta Unidade Curricular em particular, bem como, para as restantes Unidades Curriculares. A questão da “Preparação prévia”, apresentou-se como a última subcategoria da categoria Unidade Curricular, na qual se pretende deslindar qual a preparação prévia dos estudantes, ao nível do Ensino Secundário face à Unidade Curricular em questão.

Apresentação dos resultados:

A apresentação dos resultados segue a ordem antes referida da operacionalização do caso: primeiro apresentam-se os dados relativos aos resultados dos episódios de aprendizagem de pares, avaliados pelo recurso a um sistema síncrono de resposta a questões de escolha múltipla, antes e depois dos referidos episódios. Num segundo momento, apresentam-se os dados, relativos ao trabalho de análise qualitativa que se centraram nos depoimentos recolhidos junto dos estudantes.

A avaliação dos episódios de aprendizagem de pares, realizada através do computo das respostas certas que os estudantes deram nas sessões presenciais às questões de escolha múltipla, seleccionadas para enquadrar e motivar a discussão entre os estudantes, permitiu organizar os dados em dois grupos que são objecto das tabelas seguintes. O primeiro centra-se na diversidade das temáticas em presença (tabela 1) e o segundo, diz respeito à diferentes circunstâncias experimentais ocorridas.

Tabela 1- Percentagem média de acertos das respostas de escolha múltipla, antes e depois dos episódios de aprendizagem de pares e nas perguntas colocadas no exame final, consoante a temática científica a aprender

tema		R primeira aval	R segunda aval	R exame
Cinemática	Percentagem média de acertos	80%	88%	57%
	N de perguntas	7	2	1
Leis de Newton	Percentagem média de acertos	64%	89%	67%
	N de perguntas	3	2	3
Trabalho e energia	Percentagem média de acertos	57%	92%	57%
	N de perguntas	7	5	4
Dinâmica de sistemas de partículas	Percentagem média de acertos	68%	49%	67%
	N de perguntas	6	1	5
Dinâmica de rotação do corpo rígido	Percentagem média de acertos	84%	71%	53%
	N de perguntas	10	2	5
Total	Percentagem média de acertos	73%	84%	61%
	N de perguntas	33	12	18

Nas questões relativas ao tema “*cinemática*”, na primeira avaliação, houve um total de 80% de respostas corretas, de 7 questões efetuadas; na segunda avaliação, 88% dos estudantes responderam corretamente às 2 questões realizadas e quanto às respostas de exame, houve um total de 57% de respostas corretas, de 1 pergunta efetuada.

Relativamente às questões respeitantes às “*leis de Newton*”, num total de 3 questões, houve 64% de respostas corretas na primeira avaliação; na segunda avaliação, 89% dos estudantes responderam acertadamente às 2 questões colocadas e nas respostas de exame, houve um total de 67% de respostas corretas, de um total de 3 questões.

Quanto à temática “*trabalho e energia*”, 57% dos estudantes responderam corretamente às 7 questões da primeira avaliação; na segunda avaliação, houve um total de 92% de respostas corretas de um total de 5 questões efetuadas e nas respostas de exame, de 4 questões, 57% dos estudantes responderam de forma correta.

No tema “*dinâmica de sistemas de partículas*”, houve um total de 68% de respostas corretas, de um total de 6 perguntas relativas à primeira avaliação; na segunda avaliação, 49% dos estudantes responderam acertadamente a 1 questão colocada e 66% responderam corretamente às 5 questões do exame.

Por fim, no que diz respeito ao tema “*dinâmica de rotação do corpo rígido*”, na primeira avaliação, 84% dos estudantes responderam de forma correta às 10 questões colocadas; na segunda avaliação, num total de 2 perguntas, houve 70% de respostas acertadas e quanto às respostas de exame, de 5 questões efetuadas, 53% responderam corretamente.

No conjunto, constata-se que os estudantes melhoraram significativamente as suas respostas depois do episódio da discussão entre pares, à excepção do conjunto de perguntas relativo aos tópicos da dinâmica: *dinâmica de sistemas de partículas e dinâmica de rotação do corpo rígido*. Também se constata uma diferença entre este bom resultado da aprendizagem e a realização posterior em exame final, ocasião em que se constata que os estudantes pioraram as suas respostas, relativamente à situação pós experimental (isto é, pós discussão entre pares).

Tabela 2 - Percentagem média de acertos das respostas de escolha múltipla, antes e depois dos episódios de aprendizagem de pares e nas perguntas colocadas no exame final, consoante a circunstância experimental

Situação experimental		R primeira aval	R segunda aval	R exame
bem avaliada, sem controle posterior	Percentagem média de acertos	97%		
	N de perguntas	9		
objeto de aprendizagem de pares sem controle no exame.	Percentagem média de acertos	43%	86%	
	N de perguntas	6	6	
objeto de peer com controle	Percentagem média de acertos	43%	82%	59%
	N de perguntas	6	6	6
sem peer, com controle no exame	Percentagem média de acertos	85%		61%
	N de perguntas	12		12
Total	Percentagem média de acertos	73%	84%	61%
	N de perguntas	33	12	18

Quando nos debruçamos sobre as questões que foram bem avaliadas na primeira situação de avaliação, percebemos que estas não foram objeto de aprendizagem de pares nem sofreram um controle posterior via exame. Nestes casos, num universo de 9 perguntas realizadas, 97% das repostas obtidas estavam corretas.

Quanto às questões que foram objeto de aprendizagem de pares, mas não sofreram controle por exame, os resultados obtidos traduzem-se no seguinte: num total de 6 perguntas realizadas, numa primeira avaliação a percentagem de respostas certas situava-se em 42%, já no segundo momento de avaliação este valor subiu para 85%.

As questões que foram avaliadas através de peer instruction e exame final tiveram os seguintes resultados: nas 6 perguntas realizadas, numa primeira avaliação o total de respostas corretas centrava-se em 42%, num posterior momento de avaliação este subiu para 82% e na avaliação por exame o valor situava-se em 59%.

Relativamente às questões que não foram realizadas através de aprendizagem de pares mas avaliadas por exame final, os resultados traduzem os seguintes números: num universo de 12 perguntas realizadas, o

primeiro momento de avaliação pautou-se por obter 82% de respostas corretas, já no momento de avaliação após exame este resultado desceu para 61%.

No total, podemos ainda acrescentar que num total de 33 questões realizadas numa primeira avaliação o valor das respostas corretas coloca-se em 73%; nos momentos de segunda avaliação, num universo de 12 questões realizadas, 84% obtiveram resultado correto; por último, nas avaliações por exame 60% das respostas estavam corretas num total de 18 questões realizadas.

No conjunto, constata-se que os estudantes melhoraram significativamente as suas respostas depois do episódio da discussão entre pares, mas depois obtiveram resultados piores na circunstância de exame final.

Quando se questiona acerca do procedimento da escolha do curso, percebemos que existem duas tendências relativamente a este. Uma diz respeito a questões de carácter pessoal, na medida em que os estudantes se identificam com as características do curso. Uma outra tendência é esta escolha estar relacionada com a amplitude do curso, que se traduz numa maior extensão de oportunidades no mercado de trabalho.

A composição da turma apresenta-se como um fator pertinente para o desenrolar do funcionamento da Unidade Curricular. Foi possível perceber que a grande composição da turma pode ser uma condicionante negativa para o funcionamento da aula, proporcionando desconcentração por parte de alguns estudantes. Um outro fator negativo apontado ao funcionamento da aula, prende-se com o pouco tempo que é dado aos estudantes para refletirem e discutirem as respostas às perguntas realizadas pela docente “Sim, às vezes é muita pressão. A professora pergunta e depois já está toda a gente a responder e depois nem se tem tempo para pensar.”

Os resultados obtidos ao longo dos depoimentos demonstram que os conceitos abordados em sala de aula se consagram como importantes em duas frentes. Em primeiro, verificou-se unanimidade quanto à importância atribuída ao domínio dos conceitos para um bom aproveitamento escolar e, conseqüente obtenção de resultados satisfatórios. E, em segundo, denota-se uma concordância quanto à utilidade dos conceitos abordados para o percurso formativo dos estudantes, traduzindo-se igualmente, como conceitos nucleares para outras áreas curriculares “Sim, acho muito importante. Até porque esta unidade curricular é uma base também para as outras unidades curriculares (...) sim, compreender os conceitos tem grande utilidade para uma aplicação futura.”

Um outro aspeto merecedor de destaque passa, mais uma vez, pela demonstração de necessidade por parte dos estudantes, da existência de uma contextualização dos conceitos abordados. Sendo esta realizada através da utilização de exemplos concretos que lhes permita estabelecer relações entre os conceitos curriculares e as aprendizagens conceptuais com as situações concretas e familiares do seu quotidiano “Pois, não é. Por causa do atrito e isso confunde um bocado, porque nós nunca podemos imaginar as coisas sem atrito. Um martelo, se não houvesse atrito, a resistência do ar caía ao nível de velocidade de uma folha e é um bocado difícil imaginar isso, porque não acontece aqui, na Terra. E é por isso que não dá para o demonstrar. Mas acho que se fosse mais prático, era mais fácil. Do meu ponto de vista.”

Apercebe-se que de forma geral, a Unidade Curricular em estudo é vista pelos estudantes como sendo transversal e pertinente, uma vez que os seus conceitos curriculares permitem uma melhor compreensão de

outras áreas científicas “É a base de muita coisa. Então agora no segundo ano, todas as cadeiras estão ligadas com física. (...) Claro que tem toda a importância. A física é a base da Engenharia, bem como a matemática. Por isso tendo bons conhecimentos de física, consigo fazer as outras cadeiras com maior facilidade, o que não aconteceria se não tivesse esses conhecimentos. Por exemplo, no caso de Mecânica dos Fluidos, não tendo bases de física, é impossível fazer a cadeira.”

A questão da preparação prévia faz compreender que, genericamente, os estudantes evidenciam uma preparação a nível de Ensino Secundário deficitária. Que se traduz pela falta de bases ao nível de disciplinas centrais, como a matemática e a física, que dificultam o acompanhamento da Unidade Curricular aqui em análise. Alia-se ainda a falta de componente prática no modo de leccionar estas mesmas disciplinas “Mas a matéria do 11º ano não tem muito a ver com esta matéria. É um bocado mais difícil. E acho que a matéria é muito abstrata e muito pormenorizada. (...) No secundário penso que não estávamos muito bem preparados porque a matéria é dada de uma maneira muito diferente comparado com a faculdade. A nível de parte prática não nos era mostrado nada, era tudo muito abstrato. No primeiro ano em termos de preparação para esta cadeira, é um ano muito direccionado para a química. Por isso é a primeira vez que temos contacto com física.”

Através dos resultados obtidos, entende-se que a dificuldade desta Unidade Curricular reside no seu teor abstrato “Sim, acho difícil. É muito abstrato. (...) Eu acho que esta cadeira é um bocado abstrata e tento torná-la mais concreta”. O facto de esta Unidade Curricular obrigar os estudantes a romperem com o senso comum, é mais um aspeto apontado como revelador de dificuldade “Uma pessoa acha é que ela vai contra noções básicas que nós temos da física, que desafia a nossa cultura geral. Muitas vezes diz o contrário daquilo que nós achamos que é, por isso é que as pessoas têm dificuldade em acreditar na Física.”

Salienta-se que os resultados fazem transparecer que os estudantes não culpabilizam estas mesmas dificuldades a uma má preparação ou proteção excessiva por parte dos seus professores no ensino Secundário. Consideram, aliás, que estas se devem à existência de um nível de exigência muito maior, na Universidade, comparativamente ao seu percurso no Ensino Secundário “Não, acho que não. Eu acho que os professores que eu tive no secundário, são iguais aos que tenho aqui. Mas o nível de exigência é que é muito diferente. Mas também agora, estamos a preparar para sair para o mercado de trabalho e no secundário, já não era tanto assim.”

A tentativa de percepcionar a pertinência dos textos para apoio ao estudo, levou-nos à conclusão de que estes são vistos, por parte dos estudantes, como instrumentos de sustentáculo ao estudo. Por um lado conseguem proporcionar um melhor acompanhamento da aula e, por outro lado, mas de modo consequente, permitem que os estudantes se coloquem numa posição mais segura no momento de responder às perguntas e obtenham melhores resultados “é bom termos uma base de estudo. Porque caso tenhamos alguma dúvida está lá tudo explicado (...) porque nos ajuda a preparar a matéria antes de vir para a aula (...) acabam por ser úteis para conseguirmos responder às respostas em aula.” Ainda sobre esta mesma categoria, apercebe-se que estes materiais de apoio ao estudo disponibilizados nesta Unidade Curricular, se apresentam como ferramentas que permitem a compreensão de conceitos pertencentes também eles, a outras áreas curriculares “ e acaba por servir para outras disciplinas? Sim.”

A principal conclusão pertencente à categoria da contextualização dos conteúdos curriculares é que, para os estudantes apresenta-se como importante para compreensão dos conceitos a utilização de exemplos

concretos “porque se nós tivermos um exemplo, ainda que seja algo banal, que nós vemos no dia-a-dia, é uma maneira de simplificar as coisas, o não haver tantos nomes e tantos símbolos, faz com que as coisas sejam mais facilmente perceptíveis.”

Quando nos debruçamos sobre as questões obtidas na categoria denominada, avaliação, percebemos os resultados obtidos são dependentes da estrutura do teste que se concretizou em escolhas múltiplas. Pela voz dos estudantes compreende-se que, ou existe uma predisposição para se adaptar a esta estrutura de teste ou então, o resultado final, logo aí, está condicionado “o teste tinha muitas escolhas múltiplas, e as escolhas múltiplas ajudam muita gente, mas também prejudicam muita gente, porque para além de ser um meio de avaliação muito “seco”: ou está certo ou está errado, não conta nada do processo”. Um outro condicionante cinge-se à duração do teste, que se apresentou como reduzido para as atividades a realizar.

No que diz respeito ao mecanismo central de avaliação em estudo, compreende-se que de uma forma geral, os estudantes olham para o Aprendizagem de pares como algo funcional e motivador de aprendizagens. Acrescenta-se, que se verifica a extrapolação deste mecanismo para fora da sala de aula, sendo que os estudantes recorrem a este como forma de estruturar o estudo. Motivando desta forma, a discussão entre pares mesmo fora da sala de aula, proporcionando um incentivo à discussão e troca de conhecimentos “Você replica esse exemplo quando está a estudar para os testes? Sim. Com quem? Estudo sempre com companhia. Primeiro, leio a matéria e depois os exercícios, faço sempre com companhia. Acho que resulta a 100%.” A utilização desta ferramenta de avaliação não deixa de ser vista pelos estudantes como uma forma de a docente selecionar os conteúdos tidos como mais importantes. Sendo que a partir deste facto, os estudantes tendem a guiar o seu estudo, remetendo-se a uma seleção de conteúdos “Sim porque a professora faz nisto um “apanhado da matéria” e os focos principais onde ela foca e assim consigo estudar e guiar-me por aqueles pontos que sei que são, basicamente, os mais importantes.”

Segundo os resultados obtidos, o espaço de reflexão proporcionado por este mecanismo de avaliação, mostra-se como essencial para construção de conceitos por parte do estudante e para a sua interiorização “porque da mesma maneira que a parte em que nós interiorizamos a resposta é importante para criarmos o nosso ponto de vista, construção dos nossos conceitos...”. Aliás, os estudantes referem que este momento individual se torna pertinente para refletir acerca das questões e ponderar várias hipóteses. No momento de expor a resposta, percebe-se que o grande grupo poderá ter influência na resposta individual, quando não existem certezas “quando não tenho certeza, como tenho de responder, guio-me pelo que a maioria responde”. Da mesma forma que errar na resposta perante o grande grupo tem fortes implicações na motivação do estudante em querer, efetivamente, perceber o porquê de estar errado e conseguir interiorizar de melhor forma a explicação “imagine que a professora faz uma pergunta e a minha resposta é a única errada no auditório todo, garanto-lhe que tão cedo não me vou esquecer da resposta certa”.

O espaço que corresponde à discussão entre pares apresenta-se como algo valorizado pelos estudantes. Este estimula uma preparação prévia de argumentos e uma organização de raciocínio. Permite a construção e exposição de argumentos de opinião, mesmo que estes não estejam completamente corretos. Por parte dos estudantes, existe a consciência de que esta tentativa de opinar, mesmo sem certezas, é algo mais complexo quando perante a autoridade de um docente, onde o estudante tende a remeter-se a um estatuto mais passivo e a obedecer a uma hierarquia “Quando é apenas o professor, nós temos de aceitar o que ele diz porque está acima de nós e, quando é com o colega, permite-nos ter uma discussão mais

amigável (...) normalmente nós entendemos melhor com as explicações dos nosso colegas e, por isso, às vezes ajuda mais, acaba por ser mais fácil (...) Com os colegas também é bom, porque a professora fala numa linguagem pra todos e com o colega é como se ele fosse um explicador, está lá ao nosso lado e tira-nos as dúvidas.”

As desvantagens verificadas, remetem-se ao facto de devido ao número de estudantes e, conseqüentemente, à variedade de questões/dúvidas, haver a hipótese de não ficarem todas totalmente esclarecidas. Contribui também para tal, o reduzido tempo que existe tanto para discussão entre pares, como para esclarecimento de dúvidas. “Por vezes o facto de não ficarmos mesmo esclarecidos (...) às vezes é muita pressão. A professora pergunta e depois já está toda a gente a responder e depois nem se tem tempo para pensar (...) não termos muito tempo para conseguir pensar/resolver o exercício proposto.”

Ainda relativamente ao espaço de discussão entende-se que este pode ser condicionado pelo facto de a sua existência ou sucesso se dever à existência, ou não, de uma relação próxima entre as pessoas envolvidas “se num auditório cabem lá 80 pessoas, muito provavelmente vão estar lá pessoas que eu não conheço, e muita gente só fala e só discute as ideias dele caso se sente à beira de um amigo ou assim, mas deve ser só por causa disso, porque fora isso, acho que toda a gente deve acompanhar.”

Quanto às vantagens que são percebidas pelos estudantes, observa-se que este método de trabalho se apresenta como um instrumento de aplicação e de autoavaliação das aprendizagens. Ou seja, através dos exercícios expostos os estudantes conseguem concluir quais as questões que lhes provocam incertezas e, a partir daí nasce espaço para exporem as dúvidas. Aliás, por parte dos estudantes subsiste a opinião de que nestes momentos a docente se encontra mais predisposta responder às dúvidas “ (...) E depois as perguntas servem para percebemos em quê que poderemos ter dúvidas e o que estamos ou não a perceber da matéria (...) Por exemplo, a professora dá a matéria e com as perguntas se não percebermos significa que a matéria que foi dada não ficou percebida”.

Discussão de resultados e conclusão

Dos dados apresentados, constata-se que os estudantes melhoraram significativamente as suas respostas depois do episódio da discussão entre pares, mas depois obtiveram resultados piores na circunstância de exame final. Tal resultado está em linha com as conclusões de estudos anteriores, de que se fez eco na revisão de literatura (Cummings, & Roberts, 2008; Crouch & Mazur, 2001). De forma concordante também se constata que a discussão entre pares é uma estratégia valorizada pelos estudantes, porquanto desenvolve outras competências, como a produção de argumentos e a organização de raciocínio, a que se associa o esforço de verbalização e discussão dos conceitos adquiridos que sistematiza e aprofunda o domínio conceptual da ciência a aprender.

Todavia, quando se cruzaram os resultados imediatos da aprendizagem de pares, com os resultados dos exames finais, realizados pelos mesmos estudantes, constatou-se que obtiveram resultados piores do que aqueles que resultaram da discussão entre pares, ainda que tivessem sido sistematicamente melhores que os que resultaram da avaliação inicial. É possível adiantar o factor tempo como a explicação lógica para essa diferença. Igualmente, o facto de os resultados dos exames se reportarem à totalidade dos estudantes e de a participação nas sessões de aprendizagem de pares não ter sido compulsória, pode constituir uma

explicação da diferença. Para além disso, a estrutura dos testes de escolha múltipla implica um domínio linguístico e lógico do raciocínio que, segundo alguns alunos, torna ainda mais difícil uma UC que já o é por natureza, na medida em que contraria frequentemente o senso comum. É, por isso também plausível considerar que esses menores resultados tenham a sua explicação nessa ruptura epistemológica relativa ao senso comum, que alguns estudantes, ainda não realizaram.

Em conclusão, pode afirmar-se que o estudo deste caso validou o recurso à aprendizagem de pares, mas tal metodologia precisa de ser mais sistemática para entrar nas estratégias mais habituais desenvolvidas pelos estudantes. Afinal se na universidade não se insistir num trabalho curricular que exija uma atitude mais ativa e interativa dos estudantes percebe-se mal como é que esses mesmos estudantes irão corresponder às expectativas que a sociedade tem sobre eles: “universitários que pensem o que os outros não são capazes de pensar, que digam o que os outros não podem dizer, que façam o que os outros não têm conseguido fazer” (Nóvoa, 2011).

Referências

- Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U. & Välimaa, J. (2008). Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research. Strasbourg : European Science Foundation.
- Crouch, C. & Mazur, E (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970-977.
- Cummings, K & Roberts, S.. (2008). A study of Peer Instruction Methods with School Physics Students. C. Henderson, M. Sabella & L. Hsu (ed). *Physics Education Research Conference* (pp. 103-106). sl. American Institute of Physics.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012) Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*. 40, pp. 559–588
- Dioso-Henson, L. (2012). The effect of Reciprocal Peer Tutoring and non-Reciprocal Peer Tutoring on the performance of students in college physics. *Research in education*, 97, pp 34-49.
- Europe 2020, A Europe Strategy for smart, sustainable and inclusive growth”, European Commission, March 2010, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Freney, M & Wood, D (2008) “The delivery and management of feedback and assessment in an e-Learning environment” *The International Journal of Learning*. 15 (2).
- Gok, T (2011). The Impact of Peer Instruction on College Students' Beliefs about Physics and Conceptual Understanding of Electricity and Magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education* (10): 417-436.
- Morgado, J.C (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DE Facto editores.
- Nóvoa, A. (2011). *Intervenção*. 3ª Conferência Nacional do Ensino Superior e da Investigação. Lisboa, 4 e 5 de Novembro (texto policopiado)

- Pinto, A., Bueno, M., Silva, M., Sellmann, M., & Koehler, S. (2012). Inovação Didática – Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiencia com “Peer Instruction”, 15.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Schmidt, B (2011). Teaching engineering dynamics by use of peer instruction supported by an audience response system. *European Journal of Engineering Education*, 36(5):413-423.
- Turpen, C. & Finkelstein, N.(2007).Understanding How Physics Faculty Use Peer Instruction. L. Hsu, C. Henderson, and L. McCullough (ed). *Physics Education Research Conference*, (pp204-209)American Institute of Physic.
- Turpen, C., Dancy, M & Henderson, C. (2010). Faculty Perspectives On Using Peer Instruction:A National Study. Singh, C., Rabella, M & Rebello, S. (ed). *Physics Education Research Conference*, (pp. 325-328)American Institute of Physic.

Escola-Família: Aprendendo juntas...um compromisso de futuro

Maria da Conceição Lemos de Jesus Pereira e António Luís Carvalho³²⁷

Resumo

Num tempo em que a Escola é alvo de muitas atenções, palco de inúmeras movimentações internas e externas que reclamam processos de diferenciação educativa, que elogiam a diversidade e reivindicam uma educação intercultural.

A atual e complexa transformação social colocam a Escola face a novos desafios que exigem respostas adequadas dos agentes educativos, surgindo o professor-educador como gestor do equilíbrio necessário para mais e melhor desenvolvimento humano.

Enquanto professores-educadores, motivados por desejos de valorização pessoal e de serviço ao bem comum, entendemos ser tempo de intervir no presente e melhor preparar o futuro no âmbito das Ciências da Educação e, mais concretamente, da colaboração Escola-Família, enquanto meio eficaz para promover o bem-estar na Escola e na Família, o desenvolvimento harmonioso dos alunos, o seu sucesso escolar e a cidadania social de todos os que participam no mais nobre e ousado projeto humano: a educação.

Procurando encontrar respostas adequadas para um caminho de transformação positiva, alicerçado numa educação para o otimismo, para a competência pela exigência e para o diferente que é o Outro, promovemos o Projeto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, implementado para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar de alunos de 9º ano, para conclusão da escolaridade obrigatória, num horizonte de educação integral e cidadania social ativa e responsável.

A opção metodológica pela investigação-ação, enquanto forma de investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma comunidade, numa perspetiva pedagógica, transforma-se em investigação participante, com a colaboração e envolvimento das famílias, numa lógica democrática de defesa da igualdade. Os participantes tomam parte do processo, num percurso de corresponsabilidade e proximidade, fomentando uma aprendizagem significativa e permanente de todos e de cada um, elevando o nível de desenvolvimento humano e promovendo a cidadania social. Recorrendo a uma estratégia multimétodo, procuramos fazer um tratamento holístico dos fenómenos e das ações que se relacionam de forma complexa. Como forma de triangular os dados recolhidos pelo investigador, a partir das opiniões que os outros participantes têm sobre os acontecimentos, associamos a recolha de dados por observação participante, por registo e análise documental e por questionários realizados a alunos, encarregados de educação e professores.

Ancorado numa matriz humanista de valorização da dignidade da pessoa, pretendendo ajudar a criar condições para que cada um dos alunos e suas famílias possam adquirir as ferramentas que lhes permitam tornarem-se sujeitos capazes, livres e responsáveis, afirmando-se como autores da sua ação e da sua história, num processo de acolhimento, proximidade e corresponsabilidade, este projeto promove a

³²⁷ Escola Secundária de Gondomar e Escola Superior de Enfermagem do Porto

aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, a participação e satisfação das famílias com a Escola, a cidadania social de quem se sente capaz, autor da sua história e comprometido com o futuro.

No que concerne à pertinência prática, este projeto pretende contribuir para melhorar as práticas sociais e educacionais, promotoras de melhorias face ao fenómeno contemporâneo complexo que é a relação Escola-Família, insucesso escolar e exercício de cidadania, proporcionando uma nova forma de atuação na resolução do problema.

1. Introdução

Num tempo em que se exige à Escola o que ela não pode fazer: substituir a Família, que tantas vezes se abstém de ser a primeira e insubstituível entidade educadora, impõe-se afirmar e ajudar a praticar a Família como primeira instância da educação, como contexto de todo o indivíduo em desenvolvimento. Impõe-se praticar a Escola como auxílio à Família, podendo completá-la, mas não substituí-la, ajudando-a a criar condições para que seja espaço social de formação integral da pessoa humana, comunidade capaz de desenvolvimento e de felicidade de cada um dos seus membros, nunca esquecendo que a busca da felicidade verdadeira, para além de ser uma missão primordial da educação, é também a motivação fundamental da vida de todo o ser humano.

Perspetivando este desafio do lado da Escola e defendendo uma prática de relação pedagógica feita caminho de aproximação ao Outro, promotora de laços sociais positivos e favoráveis à cooperação entre a Escola e a Família, este esforço de colaboração não passa apenas por chamar ou envolver as famílias, mas por assumir, inteiramente, uma prática de trabalho conjunto, alicerçada no princípio de corresponsabilidade ativa e de compromisso, na busca de respostas educativas (Jares, 2007) adaptadas às necessidades da comunidade. Neste artigo apresentamos uma experiência e concretização destes desafios da educação e da Escola, pelo projeto socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*.

1.1. A Escola: lugar de educação integral e humanidade

Num tempo de pós modernidade, em que a Escola é alvo de muitas atenções e os desafios educativos são cada vez mais exigentes e em permanente mutação, cabe à educação fornecer a cartografia neste mundo complexo e constantemente em mudança e, ao mesmo tempo, facultar a bússola que permita a cada um navegar através dele (Delors, 2005). Impõe-se ensinar crianças e jovens a resolver problemas, a exprimir-se e a argumentar com opinião fundamentada, a ter espírito crítico e reflexivo e a situar-se no tempo, seja qual for o espaço habitado neste mundo globalizado e globalizante. Impõe-se ensinar valores fundamentais de referência, valores intemporais e universais de respeito pelo Outro, na sua diferença, nos seus direitos e deveres, no respeito pela dignidade da pessoa.

Num quotidiano marcado pela ausência de relações de acolhimento e proximidade, em que a comunicação se perde em resultado da ausência da relação, impõe-se praticar a pedagogia do Outro; praticar o acolhimento como condição indispensável da relação; dar corpo a uma esperança confiante e olhar a realidade sem qualquer operação de cosmética, ouvindo e chegando ao Outro com simplicidade e disponibilidade, apresentando-lhe caminhos de partilha onde todos e cada um sintam a alegria de ser gente, com gente.

Acreditamos que a educação se faz pela relação e o Outro é alguém em quem me empenho pela felicidade de *ser mais e melhor*. Sendo pela relação afetiva e pelo exemplo que verdadeiramente se educa, a Escola vive a urgência do tempo de hoje de não ficar calada ou quieta, a urgência de intervir para mudar e transformar, chamando a si as famílias para trilharem juntas caminhos de prática de cidadania ativa e de corresponsabilidade, propiciadores de esperança numa educação de mais e melhor humanidade.

Neste sentido, a Escola desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem e humanismo, promovendo o desenvolvimento positivo do educando, preparando-o para a vida, proporcionando-lhe ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio projeto, o seu futuro.

A complementaridade entre o ensino de conteúdos científicos e de formação ética dos educandos, de testemunhos da necessidade fundamental do respeito por si e pelo Outro, é intrínseca a uma prática docente integral. O ensino de conteúdos implica o testemunho ético do professor, pessoa em construção e em formação contínua, mas sempre sincronizada com o seu tempo. O clima de respeito fecundado por relações justas e sérias, de humildade e generosidade, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos e encarregados de educação (EE) se assumem eticamente, autentica o carácter formador do espaço e da prática pedagógica (Freire, 2009), numa sobreposição e interligação dos objetivos de ser feliz e útil à comunidade.

Neste objetivo de viver e educar, a Escola torna-se campo fértil para a prática de ensino-aprendizagem como experiência total de humanidade e humanização, onde ensinar é criar condições e possibilidades para construir conhecimento, e a verdadeira aprendizagem exige que os educandos se vão transformando em sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, também ele sujeito do processo. Nesta Escola, ensina-se e aprende-se a pensar certo, a estar no mundo e com o mundo, estando com o Outro; ensina-se a ser capaz de comunicar e refletir, a intervir para transformar, assumindo-se como ser social e histórico que deseja gravar a sua assinatura no mundo e na vida dos que com ele se cruzam e deixam marcas (Freire, 2009).

Cultivar o otimismo e olhar o Outro como obra-prima da criação; pensar que nele existe bondade e perfeitabilidade, mais ou menos delineadas; acreditar que existe sempre um melhor ângulo para o perspetivar; estar convicto de que também depende de mim a qualidade e o resultado da obra de arte, impele-me a procurar, a desbravar e a descobrir a excelência que há em cada um, em cada ser humano único na sua singularidade de ser, pleno de humanidade e, não raras vezes, em busca de um caminho positivo e com sentido.

2. Da conceção à transformação das práticas

Na certeza de que é possível e é preciso mudar formas de atuação e de estar na Escola que perpetuam a desigualdade social e cultural, o insucesso e a falta de horizontes de vida com sentido, apresentamos o projeto socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* (PEF), criado e dinamizado por uma diretora de turma (DT) que atribui à colaboração Escola-Família o papel gerador de todas as ações.

Nesta linha de pensamento e atuação, assumimos uma metodologia de Investigação-Ação, entendida como uma investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma

comunidade, numa perspetiva pedagógica, na qual estão implicados todos os membros do grupo que se propõem descobrir soluções partilhadas para problemas reais de uma comunidade, numa perspetiva pedagógica e modo de ensinar-educar conducente à transformação das atitudes e mudança social. É uma investigação ampla e flexível, com rigor metodológico; um processo sistematizado de observação, reflexão e mudança por parte dos participantes da ação e da investigação. Sendo uma ação realista, é sempre acompanhada de reflexão autocrítica objetiva e de avaliação dos resultados. É um processo coletivo e educacional, de conhecimento e ação, em que os participantes tomam parte do processo ao mesmo nível do investigador.

Como forma de instrumentar a investigação, observamos, analisamos e descrevemos todo o percurso de ação deste projeto socioeducativo e dos seus participantes - alunos, EE e professores de 3 turmas de 9º ano - recorrendo a uma estratégia multimétodo que conjugou, comparou e complementou dados qualitativos e quantitativos, possibilitando alcançar uma compreensão e interpretação, tão abrangente e holística quanto pormenorizada e individual, dos fenómenos sociais em estudo.

Descreveremos como o PEF encontrou soluções adaptadas para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar dos alunos participantes, com vista à conclusão da escolaridade obrigatória, promovendo o sucesso escolar e a cidadania social, dos alunos e das suas famílias, num horizonte de educação integral e cidadania mais ativa e responsável.

2.1 O projeto socioeducativo

Cientes de que o sucesso e eficácia do PEF dependeram da sua adequação à realidade concreta da comunidade em que se inseriu e da massa humana que lhe deu corpo e voz, apresentamos os aspectos/caraterísticas/valores estruturais e éticos que poderão servir de guião base a outros projetos socioeducativos, adequadamente enriquecidos e personalizados por toda a especificidade resultante da observação e diagnose da realidade que lhes servir de berço.

Perspetivamos a sua estrutura como um conjunto de itens – finalidades, objetivos, estratégias passando pelos participantes e colaboradores que lhe dão vida e voz.

Este projeto teve dois momentos de implementação (ano letivo 2008-2009 e ano letivo 2012-2013), com alunos, famílias e professores diferentes, sempre dinamizado e coordenado pela mesma DT.

2.1.1 Finalidades e objetivos

O PEF foi construído e alicerçado em 3 grandes finalidades:

- Implementar práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família que promovam a cidadania social dos alunos e das suas famílias;
- Melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas atividades escolares dos alunos, aumentando o sucesso escolar;
- Promover o sucesso escolar dos alunos.

Estas finalidades apontam para a consecução de objetivos específicos de atuação:

- Aumentar o número de alunos com sucesso escolar;
- Promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras atividades propostas pela Escola;
- Promover um maior acompanhamento dos EE na realização dos trabalhos escolares;
- Melhorar a realização dos trabalhos de casa, ao longo do ano letivo;
- Diminuir o número de classificações negativas nas pautas do 2º e 3º período;
- Aumentar o número de classificações de nível 4 e 5 nas pautas do 3º período.

O cumprimento de cada uma das finalidades e objetivos específicos foi concretizado por um diversificado leque de atividades e estratégias, inscritas num quadro concetual de referência que inclui a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Sanders e Epstein e os vários níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein.

2.1.2 Participantes

No ano letivo 2008-2009, os alunos participantes do PEF circunscreveram-se a 2 turmas de 9º Ano, num total de 53, sendo 26 alunos da Turma 1 (T1) e 27 alunos da Turma 4 (T4), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com uma média de idades de 14 anos, sendo 26 do sexo feminino e 27 do sexo masculino. No final do 8º Ano, a T1 tinha perdido 5 alunos e a T4 2 alunos, retidos por elevado número de níveis negativos. As 2 turmas receberam 7 alunos para repetir o 9º Ano, 5 na T1 e 2 na T4.

No ano letivo 2012-2013, os alunos participantes do PEF circunscreveram-se a 1 turma de 9º Ano (T2), num total de 20, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com uma média de idades de 14 anos, sendo 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. No final do 8º Ano, a turma havia perdido 4 alunos retidos por elevado número de níveis negativos e havia recebido 2 alunos para repetir o 9º Ano. Nesse ano, a turma teve um percurso muito conturbado devido a problemas comportamentais/disciplinares graves e frequentes, o que provocou um ambiente de instabilidade e agitação nada propício à aprendizagem e sucesso dos alunos.

Assim, embora diferentes, as 3 turmas mereciam uma atenção redobrada para alcançarem, com sucesso, o final do 3º Ciclo, motivo pelo qual a DT concebeu este projeto socioeducativo, na convicção de que uma colaboração próxima e objetiva entre as instâncias educativas Escola-Família era uma mais-valia para o sucesso almejado por todos.

Quanto aos EE, o convite foi dirigido a todos, tendo a sua participação ao longo do ano 2008-2009 variado entre os 54% e os 70%, enquanto em 2012-2013 variou entre os 50% e 85%.

Importa realçar que todos os professores das 3 turmas se disponibilizaram para fornecer os elementos necessários para o trabalho do projeto.

2.1.3 Estratégias

O PEF apresenta um conjunto diversificado de estratégias/atividades, inscrito no quadro concetual das teorias de Bronfenbrenner (1987) e de Epstein (2004; 2005).

Alicerçado na convicção de que os alunos aprendem mais e melhor quando a Escola, a Família e a Comunidade trabalham juntas para apoiar a sua aprendizagem e desenvolvimento, inscreveu-se no quadro conceitual da Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência, perspetivando um papel central e ativo para o aluno na interação dialogante e constantemente negociada entre as três instâncias educativas.

Promovendo uma prática pedagógica alicerçada numa visão integradora e abrangente do aluno entendido no seu todo, na medida em que os diferentes níveis do ambiente ecológico em que ele se desenvolve - microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema - estabelecem relações de inclusão e não relações laterais entre si, o projeto enquadra-se na Teoria Ecológica de Sistemas, tendo como horizonte o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

Procurando responder às diferentes necessidades/exigências de colaboração e intervenção das famílias na Escola, incluiu atividades inscritas nos seis níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade (parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade), procurando ajudar as famílias a comprometerem-se, ativa e visivelmente, com a aprendizagem dos alunos, de forma produtiva e positiva. Ancorado neste quadro conceitual, o PEF desenvolveu diversas atividades/estratégias que passamos a apresentar sucintamente.

Reuniões mensais de EE e DT e Reuniões trimestrais de EE e Professores

Inscritas nos Níveis 1 (Parentalidade) e 2 (Comunicação) da Tipologia de Epstein, estas reuniões promoveram a comunicação e interação Escola-Família e interfamílias como forma de encontrar respostas educativas para as realidades vividas, numa relação de frente a frente e proximidade, promotora de uma convivência positiva entre seres humanos que se respeitam, se esforçam por refletir, dialogar e partilhar experiências, tendo em vista o entendimento mútuo e o bem comum.

Definiram-se estratégias de atuação para superar as dificuldades existentes, melhorar o comportamento e aproveitamento dos alunos, prevenir problemas futuros; promoveram-se, nos EE, atitudes facilitadoras da aprendizagem dos educandos bem como o desenvolvimento de capacidades de acompanhamento e intervenção nas atividades escolares; incentivou-se a capacidade de refletir e tomar decisões, a crescente autonomia e capacidade interventiva, inerentes a uma cidadania ativa, responsável e solidária; promoveu-se a intensificação das relações familiares em torno dos assuntos escolares, incentivando a continuidade entre Escola-Família e Família-Escola enquanto contextos educativos; desenvolveu-se, nas famílias, atitudes positivas face à Escola e, nos professores, atitudes positivas face às famílias.

Reuniões mensais de alunos e DT

Estas reuniões realizaram-se nas aulas de Formação Cívica e foram tempo de vida refletida, alicerçada em temáticas relacionadas com a educação e formação integral do indivíduo, na identificação e partilha das dificuldades e sucessos experienciados e no estabelecimento/reformulação de objetivos e estratégias mensais. Com atividades diversas, desde a reflexão individual e partilhada, à realização de textos escritos, passando pela construção de um jornal de parede e pela discussão e tomada de decisões em assembleia de turma, os alunos experienciaram a aventura da aprendizagem da interiorização reflexiva que os impeliu a ouvir o Outro e a repensar/reformular/mudar de opinião ou comportamento.

Encarados como núcleo central de todo o projeto, os alunos sentiram estas reuniões como espaço de reflexão, de avaliação do caminho trilhado e de planificação de atuações futuras; espaço de liberdade de opinião, de aprendizagem e partilha de conhecimento, de autonomia de pensamento e decisão. Estas reuniões foram verdadeiro laboratório de aprendizagem e prática de cidadania social, de democracia e espírito crítico.

Livro de Memórias e Sarau Cultural

Ciente de que recordar é atribuir significados ao vivido, abrindo a possibilidade de conferir unidade à diversidade de experiências (Baptista, 2005), a DT quis fazer um desafio à memória coletiva, valorizando a identidade pessoal. Assim, apresentou aos alunos e EE, em momentos diferentes, a proposta de realização de um *Livro de Memórias da Turma*, repositório das vivências pessoais e coletivas experienciadas pelos alunos, materialização das memórias de um caminho de proximidade, cumplicidade e vida partilhada. Envolto num clima de segredo, próprio de quem quer presentear e surpreender aqueles que estima, o *Livro de Memórias da Turma* materializou-se num livro único para cada aluno, composto pelas vivências experienciadas em conjunto e pela cumplicidade de quem cresce e se valoriza com o Outro, expressas por fotografias, textos e dedicatórias que refletiram o percurso de vida dos alunos, enquanto membros do grupo-turma durante os anos vividos na escola.

Procurando promover a cultura de Escola, pela participação ativa de todos os agentes do processo educativo, a DT idealizou a realização de um *Sarau Cultural* que espelhasse a caminhada multifacetada dos três anos do Ciclo: de encontro, crescimento e amizade vividos pelo grupo-turma; de colaboração crescente Escola-Família.

O *Sarau Cultural* resultou num espetáculo construído e vestido de gestos de delicadeza e carinho, alindado pelo empenho e criatividade de todos os alunos que ganharam a categoria de papel principal, pela alegria dos EE que fizeram questão de marcar a sua participação e presença, pela disponibilidade da DT que idealizou, coordenou e produziu o *Livro de Memórias* e o *Sarau* de encerramento oficial das atividades do PEF.

Com estas atividades, inscritas nos Níveis 3 (Voluntariado) e 5 (Tomada de decisões: incluir as famílias de todos os ambientes como participantes em decisões escolares), o PEF não só deu cumprimento ao Desafio Tipo 3 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade, como cumpriu o objetivo específico de *promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras atividades propostas pela escola*, apresentando-se como mentor de uma Escola-comunidade de pessoas ligadas umas às outras por laços de proximidade, alicerçados na partilha do seu património de memórias e valores; promotor de uma Escola-lugar antropológico de identidade, de afetos e de memória, potenciadora de encontro e de verdadeiros laços sociais (Baptista, 2005).

Tocando a todos e não deixando ninguém de fora, o PEF é verdadeiro exemplo da Colaboração Escola-Família-Comunidade preconizada por Epstein e Jansorn (2004), Epstein e Sheldon (2005) e Epstein e Sanders (2006), concretizando a Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner (1979; 1986; 1989), ao olhar a pessoa (o aluno) em desenvolvimento como um ser ativo, proposicional, que interatua de forma recíproca e bidirecional com o seu ambiente.

Se os diversos estudos (Jares, 2007; Baptista, 2005; Silva, 2003; Bolívar, 2000) salientam a importância de ser a Escola, enquanto representante da cultura dominante, a promover a colaboração com as famílias e a definir os contornos que essa colaboração deve assumir, o PEF apelou, motivou, congregou e exigiu uma colaboração permanente entre as duas instituições, como forma privilegiada e imprescindível de contribuir para a felicidade e bem-estar dos alunos e para o seu desenvolvimento humano, trilhos indispensáveis ao sucesso escolar e pessoal, à consecução de uma cidadania ativa e responsável dos alunos e das suas famílias.

Constata-se, assim, que todo o trabalho empírico desta investigação, configurado na ação do projeto socioeducativo, deu vida, sentido, sentimento e luz à fundamentação teórica que lhe serviu de base, como disso dão prova os resultados das diferentes valências e vertentes da colaboração Escola-Família que congregou e conquistou.

3. Os resultados

Perspetivando contribuir para a produção de conhecimento e de novas práticas sociopedagógicas no âmbito da investigação em educação e da colaboração Escola-Família.

Afirmando que a investigação social vinculada à intervenção, transformação e melhoria da realidade, constitui o melhor caminho de permanente aperfeiçoamento (Serrano, 2005), tendo como horizonte a promoção de transformações ou mudanças sociais, efetivas e positivas.

Atentos a uma sociedade de pós modernidade em que o sucesso escolar, legitimado por certificações e diplomas, pesa cada vez mais no nível de integração profissional e social, pelo que o insucesso escolar mais do que um problema unicamente pedagógico, de não aquisição total ou parcial de saberes e competências, se transforma numa experiência socialmente dramática, verdadeira experiência-tipo de exclusão (Clavel, 2004), em que os alunos, ficando submetidos e atrelados aos resultados do seu percurso escolar, estão condenados a empregos desqualificados, precários e até ao desemprego.

Sabendo que para o investigador qualitativo interessam sobretudo as mudanças ocorridas nos participantes, na medida em que as perspetiva como algo desejável, em função dos comportamentos almejados (Vieira, 1999), procuramos avaliar as ações e os resultados do PEF, analisar as suas repercussões na vida quotidiana dos participantes e, conseqüentemente, os contributos do projeto socioeducativo.

3.1 Contributos para mais sucesso escolar

O PEF promoveu e valorizou as melhorias progressivas na aprendizagem dos alunos, concretizadas no aumento do sucesso escolar de todos, desde os alunos que tinham elevado número de classificações negativas, até aqueles que tinham classificações positivas.

Atenta e conhecedora da singularidade de ser de cada um, a DT colocou a cada aluno o desafio de fazer o seu melhor, derrubando as barreiras da acomodação do «sempre foi assim» e as limitações resultantes quer da falta de hábitos e métodos de estudo, quer das baixas expectativas, suas e quantas vezes das famílias, relativamente ao seu futuro académico.

Fruto de um trabalho contínuo, paciente e perseverante da parte de todos os participantes, os resultados foram surgindo, a cada período, mais positivos.

Necessariamente afastada de atitudes de conformismo ou indiferença; consciente de que o envolvimento dos professores é vital para o sucesso dos processos de mudança educativa (Hargreaves, 1998), nos quais a presença colaborativa e implicada das famílias acrescenta mais-valias para que o projeto comum da educação dos alunos/filhos (Jares, 2007; Baptista, 2005; Marujo, Neto & Perloiro, 1999) possa chegar a bom porto, a DT serviu-se do PEF como um andaime para transformar o percurso escolar dos seus alunos, dando-lhe uma configuração de mais positividade e de sucesso escolar, capaz de otimizar a construção de um futuro com mais sentido para a Escola, para os alunos e suas famílias.

a) O aumento da média de classificação final

Do 8º para o 9º ano, período de implementação do projeto, as Turmas 1 e 4 registaram um aumento da média de classificação final de 6.63% e de 2.18%, respetivamente, enquanto a T2 registou um aumento de 6.39% na média de classificação final.

Quadro 1 – Comparação da Média de Classificação Final – 8º e 9º Ano

	Médias Finais		Crescimento	
	8º Ano	9º Ano	Valor Absoluto	Valor Relativo
Turma 1 (2008-2009)	3.32	3.54	0.22	6.63%
Turma 4 (2008-2009)	3.21	3.28	0.07	2.18%
Turma 2 (2012-2013)	3.13	3.33	0.20	6.39%

Assim, as 3 turmas registaram uma subida das médias de classificação final, evidenciando os contributos do PEF para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos e conseqüente promoção do seu sucesso escolar.

b) A diminuição do número de classificações negativas

Ao longo do 9º ano as 3 turmas evidenciaram uma diminuição das classificações de nível negativo do 1º para o 2º período, tendo a T2 liderado tal diminuição com -22,7%.

Quadro 2 – Comparação da Evolução das Classificações Negativas - 9º Ano

Turma	Valor Absoluto	Valor Relativo
-------	----------------	----------------

	1º P	2º P	3º P	1ºP / 2ºP	2ºP / 3ºP	1ºP / 3ºP
Turma 1 (2008-2009)	63	62	22	-2%	-65%	-65%
Turma 4 (2008-2009)	80	79	30	-1%	-62%	-63%
Turma 2 (2012-2013)	54	44	22	-22,7%	-50%	-59,3%

Do 1º para o 3º período, as 3 turmas registaram uma acentuada diminuição das classificações de nível negativo, entre -59.3% e -65%.

Estes resultados evidenciam a clara necessidade de tempo para que as dinâmicas e estratégias do PEF pudessem influenciar de forma positiva os resultados escolares dos alunos, criando e/ou mudando hábitos de trabalho, alterando rotinas instituídas, promovendo e consolidando o acompanhamento dos EE nos trabalhos escolares.

Para uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos contributos do PEF na diminuição das classificações de nível negativo, e conseqüentemente para a melhoria do sucesso escolar dos alunos, a análise comparativa entre as classificações de nível negativo do 3º período do 8º e do 9º ano, revela que as 3 turmas, quando alvo do projeto, registaram uma significativa diminuição das classificações de nível negativo que varia entre -31% e -49%.

Quadro 3 – Comparação das Classificações Negativas - 8º/9º Ano

Turma	Valor Absoluto		Valor Relativo
	8º Ano (3ºP)	9º Ano (3ºP)	
Turma 1 (2008-2009)	43	22	-49%
Turma 4 (2008-2009)	44	30	-32%
Turma 2 (2012-2013)	32	22	-31%

Podemos, assim, afirmar o inequívoco contributo do PEF para a acentuada diminuição das classificações de nível negativo, diminuição que se foi tornando mais evidente à medida que o tempo avançava, revelando que as mudanças de postura exigem tempo de interiorização e amadurecimento, tempo para romper com hábitos, tantas vezes mais fáceis de manter do que as mudanças exigidas.

c) O aumento do número de classificações de nível 4 e 5

As 3 turmas registaram, ao longo do PEF, um aumento das classificações de nível 4 e 5 no 3º período do 9º ano.

Quadro 4 – Comparação da Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 - 9º Ano

Turma	Nível	Valor Absoluto			Valor Relativo		
		1º P	2º P	3º P	1ºP / 2ºP	2ºP / 3ºP	1ºP / 3ºP
Turma 1 (2008-2009)	4	69	77	83	12%	8%	20%
	5	16	30	48	88%	60%	200%
Turma 4 (2008-2009)	4	51	49	58	-4%	18%	14%
	5	16	19	28	19%	47%	75%
Turma 2 (2012-2013)	4	35	42	57	20%	35,7%	62,9%
	5	8	10	20	25%	100%	150%

Estes resultados evidenciam os significativos contributos do PEF para o aumento do número de classificações de nível 4 e 5, alcançados pela aliança entre o processo de ensino-aprendizagem e a estreita colaboração Escola-Família que possibilitou que os alunos, progressivamente, se superassem a si próprios.

Os resultados obtidos conferem validade e eficácia às ações do PEF, não só por terem confirmado os estudos que relacionam a colaboração das famílias na Escola com melhorias nos resultados escolares (Henderson & Berla, 2004; Zenhas, 2004; Silva, 2003; Marques, 2001; Estrela & Villas-Boas, 1997; Silva, 1997; Marques, 1997a; Marques, 1997b, entre outros), como também por terem atingido claramente os objetivos previamente estabelecidos.

Este projeto evidencia que, quando a Família incentiva, apoia, supervisiona e orienta adequadamente, transmitindo perceções positivas sobre a Escola e a aprendizagem, exerce uma influência positiva no sucesso escolar, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos (Epstein & Connors, 1994).

O aumento do número de alunos com sucesso escolar, por via do acompanhamento das famílias, alcançado pelo projeto, evidencia um itinerário de descoberta de novas experiências, de busca e concretização de novas forças, de outros olhares, capazes de mudança de rumos para construir transformações positivas, apesar dos insucessos e das dificuldades do caminho.

Experienciou-se um processo de ensino e aprendizagem que exigiu encontro e cumplicidade entre quem ensinou e quem foi ensinado (Baptista, 1998). Tendo por fundamento a educação integral dos alunos, o PEF revelou-se um caminho seguro para introduzir mudanças e inovações, afetando cada um dos intervenientes, promovendo o sucesso, a autonomia e a cidadania social dos alunos e das suas famílias.

3.2 Contributos para mais cidadania social

Ao longo dos diversos momentos do PEF, inúmeras são as evidências de uma concepção de Escola potenciadora de desenvolvimento de homens e mulheres autónomos, com sentido crítico, capazes de intervir e de exprimir livremente as suas opiniões, numa participação ativa alicerçada no diálogo, impelidos a construir o seu próprio futuro, como coautores da sua história. Promovendo um contexto educativo com estas características, o projeto coloca-se ao serviço da cidadania e da democratização, pelo princípio de “aprender a democracia pela prática da participação” (Lima, 2000, p.34), na medida em que procura incentivar os alunos e EE à participação nos assuntos públicos, a serem capazes de preconizar transformações sociais e realizar projetos comuns, numa atitude de corresponsabilidade, interdependência e permanente busca da compreensão do Outro, na sua alteridade de ser. Como dizia um EE, “a escola não se deve resumir apenas ao assimilar de informação teórica. A aprendizagem social é um elemento fulcral na formação da personalidade destes futuros jovens/adultos. Este tipo de atividades permite um melhor desenvolvimento da componente social de cada um dos jovens”.

Progressivamente, alunos e EE foram assumindo a coautoria do desenvolvimento do projeto, ascendendo ao estatuto de verdadeiros agentes de mudança, capazes de atitudes reflexivas e críticas que abriram caminhos de transformação e introduziram mais-valias que enriqueceram o projeto inicialmente traçado pela DT, sugerindo estratégias inerentes a si próprios e à mudança de atitudes que consideravam entrave a um maior sucesso, seu e do próprio projeto. Espelha-se, assim, uma Escola-comunidade onde se aprende porque se vive, onde, para além de promover o sucesso escolar dos seus alunos, se promove também a equidade social e o processo de desenvolvimento comunitário, configurando-se como uma comunidade educativa e educadora que rompe com as barreiras artificiais entre a Escola e a sociedade, tornando-se um centro educativo flexível e aberto, comprometido com o desenvolvimento e a participação da comunidade, que procura recriar a cultura, contribuindo para a educação cívica dos alunos e das suas famílias através da sua participação na experiência pedagógica quotidiana e na tomada de decisões.

Neste projeto, a DT aposta em ajudar os seus alunos a encararem com positividade e espírito de aprendizagem os problemas que a vida lhes trouxer, a sentirem-se agentes das suas experiências e sucessos, a saborearem a felicidade em si mesmos e na vida. Uma DT que, na esteira de Freire (2009), ajuda os seus alunos a tomarem consciência dos seus condicionalismos e a compreenderem que a construção da sua presença no mundo depende da sua ação e vontade, ainda que influenciada por forças sociais. Uma DT que faz da sua ação de professora-educadora uma luta anti fatalidade do destino, substituindo o determinismo, em que a liberdade e a ação estão ausentes, pelo condicionalismo em que existe a possibilidade de mudança pela vontade e querer perseverante de *ser mais e melhor*. Investindo num espaço pedagógico de solidariedade crescente entre educador e educandos, a DT abre a Escola a mais possibilidades de aprendizagem democrática (Freire, 2009), apostada em formar seres autónomos, agentes de mudança positiva, verdadeiros valores e capital humano para a sociedade.

3.3 Contributos para mais aproximação e satisfação das famílias com a Escola

O PEF trouxe à estreita colaboração com a Escola, em reuniões mensais, um significativo número de EE das 3 turmas, que vai dos 54% aos 70% em 2008-2009, e dos 50% aos 85% em 2012-2013. Trouxe à colaboração com a Escola todo o tipo de famílias, desde as que possuíam um nível sociocultural mais desfavorecido, com baixa escolarização, até às famílias que possuíam condições socioculturais médias,

onde predomina o funcionalismo público e apenas uma minoria de EE com habilitações académicas de nível superior.

Estes dados revelam que o projeto superou os resultados alcançados em estudos anteriores (Lima, 2002; Silva, 2002; Marques, 1989), que referem a maior presença na Escola das famílias de classe média, uma vez que conseguiu trazer maioritariamente, à colaboração com a Escola, as famílias mais desfavorecidas e culturalmente mais afastadas do seu contexto cultural, quebrando as barreiras do distanciamento através de um conjunto de dinâmicas de acolhimento, proximidade e valorização da dignidade de cada um. Desta forma, concretizou a urgência, sugerida por Diogo (2002), de estruturar a intervenção e promover programas de investigação-ação nas escolas que multipliquem e ampliem o espaço de ações de colaboração Escola-Família.

3.4. Contributos para um novo modelo de relacionamento

Em cada descrição dos momentos do PEF abundam sinais da valorização dada ao relacionamento entre os seus participantes, sinais de um clima de proximidade e hospitalidade, de receber e de trabalhar em prol do Outro e de um horizonte com mais e melhor sentido, marcas de quem faz da vida um caminho de busca da excelência do ser, do estar, do honrar a sua presença no mundo, no Outro.

Apreciadora do ser humano, olhando o Outro como especial, na sua singularidade de ser, a DT recusou-se a aceitá-lo como mero boneco animado nas mãos de um destino determinista, contrapondo um Outro com legitimidade de autor, capaz de reescrever a sua história de vida, ciente dos seus condicionalismos e possibilidades, alicerçado num percurso de maturidade e determinação perseverante, em que a inteligência é colocada ao serviço da sabedoria.

Convicta de que a Escola deve construir pontes de diálogo com o mundo e com a vida que pululam fora de muros, a DT promoveu a arte do diálogo e da inclusão acolhendo com hospitalidade todos os que chegaram até si; tratou-os com amabilidade e deferência, independentemente do seu grau académico ou estatuto socioeconómico; fez questão de quebrar as barreiras e diminuir as distâncias, cultivando a proximidade, a empatia e a confiança progressivas.

Animada por um profissionalismo reflexivo (Canário, 2005) e transformador, atuou como profissional do direito à educação (Monteiro, 2004), capaz de transformar as diferenças socioculturais em fonte de riqueza pedagógica e de contribuir para alargar os horizontes dos participantes (Cortesão, 2006).

Ciente de que são os relacionamentos que marcam as pessoas, gravando memórias na vida de quem os experiencia, a DT apostou numa relação forte com os seus alunos, como âmago do processo pedagógico, alicerçada no seu exemplo de vida, de ser e agir.

Adepta da arte de ouvir, promoveu ambientes de diálogo e reflexão, de questionamento com base em argumentação fundamentada, com abertura de espírito para sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e sempre disposta a reconhecer os seus erros e aceitar sugestões mais positivas e benéficas.

Praticante da arte de pensar, mais do que dar respostas, a DT apostou em fazer perguntas e lançar dúvidas, incitou a pensar antes de reagir, estimulou o autoconhecimento pela interiorização de pensar a

vida e a si mesmo, como a única forma, capaz e eficaz, de proporcionar mudanças estáveis e seguras, porque de dentro para fora.

Como aprendiz do ser, colocou-se no lugar do Outro e ouviu-o sem julgamentos prévios; dispôs-se a consolar e a animar, valorizando as conquistas, por mais pequenas que fossem; dispôs-se a compreender e a envolver, encorajando a superar os receios, fragilidades, ansiedades ou desesperos, atribuindo aos erros e fracassos o estatuto de possibilidades de transformação interior e crescimento.

Vacinada contra a mesmidade do ser e avessa às práticas do coitadinho que contrariam os seus princípios de crença incondicional na educabilidade e perfeitibilidade de toda a pessoa humana, a DT empreendeu um caminho de determinação, otimismo e perseverança que, pela força do contágio, se tornou coletivo e no qual os problemas, condicionalismos e dificuldades foram assumidos e enfrentados como desafios a vencer. Progressivamente, todos, alunos, EE e professores, foram aprendendo a superar as dificuldades, a cooperar mutuamente, substituindo a competição desumana, pela promoção da cooperação e complementaridade.

3.5 Contributos para um novo modelo de projeto socioeducativo

Da aprendizagem do PEF, evidencia-se a necessidade e as vantagens de iniciar um novo modelo de projeto socioeducativo de colaboração Escola-Família em simultâneo com o início do Ciclo de ensino, dando-lhe continuidade até ao 9º ano. Esta necessidade deriva de ser um projeto abrangente e congregador de múltiplas valências, que apela à aproximação e colaboração de diferentes agentes do processo educativo; um projeto que implica mudanças de atitudes, hábitos e rotinas; que promove a interiorização de valores e a assunção de compromissos, realidades humanas que exigem tempo de continuidade para interiorizar e consolidar todas as aprendizagens e transformações.

Neste novo modelo de projeto socioeducativo com a duração do ciclo de estudos, naturalmente se desenha a necessidade da continuidade do cargo de DT durante o mesmo período de tempo, para poder conduzir todo o processo de implementação do projeto, acompanhando os alunos e suas famílias ao longo do ciclo, facto que vai de encontro ao preconizado por Marques (2002) quando afirma que ao DT cabe uma orientação continuada da vida escolar dos alunos, tendo como objetivo contribuir para melhorar a relação educativa. Neste novo modelo, o DT assume-se como mediador pedagógico de excelência, verdadeiro rosto da Escola que acolhe alunos e famílias; adulto de referência que exerce influência e autoridade pelo que é e pelo que vive, pela forma como age e como se relaciona com os outros, pelas suas atitudes, mais do que pelos seus discursos. O DT, educando pelo exemplo, é reconhecido na sua autoridade pelo, criando oportunidades para o estabelecimento de relações de proximidade e envolvimento com os diferentes atores implicados no processo educativo.

Conclusão

O projeto *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, como todos os projetos de mudança, implicou uma teia de compromissos e contratos que condicionaram e marcaram os itinerários pessoais, funcionando como estruturantes das relações humanas estabelecidas.

A colaboração Escola-Família favoreceu a definição de estratégias de atuação conjuntas, exigindo uma maior corresponsabilidade de todos os intervenientes, professores, alunos e EE.

A crescente confiança e cumplicidade entre todos propiciaram um clima de maior segurança e estabilidade emocional, apesar das dificuldades e incertezas face ao percurso escolar dos alunos, procurando todos agir de forma a melhor servir o objetivo comum do sucesso escolar, nunca perdendo de vista o crescimento harmonioso de cidadãos responsáveis.

Fazendo da Escola uma verdadeira comunidade educativa que interage, pensa, decide, planifica e vive (Baptista, 2005), o PEF cumpriu desafios claros: a criação de uma relação de proximidade, confiança e trabalho conjunto entre professores/alunos/EE; a motivação dos alunos e das suas famílias para se influenciarem positiva e mutuamente, no sentido de se empenharem num percurso global de desenvolvimento, no qual a Escola surge como parceira.

Este projeto evidencia-se como um construto, dinâmico e reflexivo, aberto e atento a uma pluralidade de horizontes, onde cada interveniente reconhece o seu papel, avalia e é avaliado num percurso de exigência crescente, apostado num presente feito de medidas simples e passos tateantes, de melhorias progressivas, com o olhar posto num horizonte de mais e melhor desenvolvimento humano.

Pela sua dinâmica de construção e implementação, reconhecemos no PEF várias das qualidades enunciadas por Alonso (2006) como indicadoras de uma cultura de projeto de Escola: a sua (re)construção alicerçada em processos colaborativos de investigação e avaliação reflexiva; o envolvimento dos agentes da comunidade educativa na sua dinâmica de (re)construção, implementação e avaliação; o conhecimento e partilha das metas/finalidades a atingir orientadas por objetivos; a regulação participada dos percursos de aprendizagem; a avaliação contínua e formadora dos processos desenvolvidos, por comparação com os resultados alcançados.

E foi este o caminho para melhorar as práticas e as conceções, proporcionando uma nova forma de atuação na resolução do problema do insucesso escolar.

Pensamos ter contribuído para o desenvolvimento da investigação na área das Ciências da Educação, levados pela exigência da ética profissional docente, pautada pelo inconformismo e inquietação reflexiva, alicerçada na responsabilidade da decisão e do compromisso na intervenção.

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2006). O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança.
- Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (1998). Ética e educação. Porto: UPT.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bolívar, A. (2000). A educação em valores: O que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In F. Trillo (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. (p. 123 – 170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development. *Development Psychology*, 22, p. 723-742.
- Clavel, G. (2004). *As sociedades da exclusão*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Delors, J. (Coord) (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. (9ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In J. A. Lima, (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed., p. 251 – 281). Porto: Edições Asa.
- Epstein, J. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody journal of education*, 81(2), p. 81-120.
- Epstein, J. & Sheldon, S. B. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, Março/Abril, 98(4), p. 196-206.
- Epstein, J. & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community. Partnerships link the plan. *The Education Digest*. Prakken Publications. Fevereiro, p. 19-23
- Epstein, J., & Connors, L. J. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5, p. 17-22.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (p. 103-116). Lisboa: Educa e autores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (ed. especial). São Paulo: Paz e Terra.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Lima, J. A. (Org.) (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1997a). *A escola e os pais – como colaborar?* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997b). Ligar a escola ao meio: Criar redes de apoio aos alunos. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (p. 55 - 60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, p. 43-59.

- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). Educar para o optimismo. (16ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, A. R. (2004). Educação e Deontologia. Lisboa: Escolar Editora
- Serrano, G. P. (2005). Elaboración de proyectos sociales – Casos prácticos. (9.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), Pais e professores: Um desafio à cooperação (1ª ed., p. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (1997). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, Os professores e as famílias: A colaboração possível (p. 77 -92). Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2(XXXIII), p. 89-116.
- Zenhas, A. M. (2004). A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Iolanda Ribeiro.

Tema 9
Gestão Educacional e Trabalho Docente

O Trabalho Docente na Ótica de Supervisoras Educacionais: A Cultura Profissional de Professores em uma Escola Privada de Rede

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes³²⁸

Resumo

O presente artigo visa analisar o trabalho docente em uma escola privada de Rede, no município do Rio de Janeiro (Brasil). Para tal, foram realizadas entrevistas com duas supervisoras educacionais: uma atua na supervisão educacional da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental e a outra atua na supervisão educacional do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. A escola privada de rede (existem várias unidades da escola no município do Rio de Janeiro) atende a uma clientela de classe média e seus professores, para trabalharem na instituição, devem compreender a filosofia de educação exigida pela escola. O objetivo do trabalho consiste em analisar as concepções das supervisoras educacionais sobre o trabalho docente a fim de que possamos traçar alguns perfis da cultura profissional dos professores na instituição investigada. Tendo como base os estudos de Tardif (2002), concebemos o trabalho docente como instrumento da pedagogia enquanto “tecnologia da interação humana”. O referido autor argumenta que a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação, que estão ligados a saberes específicos. Assim, o “saber-ensinar” e o “saber-educar” definem competências práticas dos professores. A intenção do nosso estudo é fazer uma análise desses saberes e competências docentes, vistos pela ótica das supervisoras educacionais, e para tal iremos privilegiar três dimensões de análise (TARDIF e LESSARD, 2007): a) trabalho docente como atividade; b) trabalho docente como status; c) docência como experiência. Acreditamos que a visão da gestão educacional, representada nesta pesquisa pela supervisão educacional, oferece subsídios teórico-analíticos para a compreensão do trabalho docente nas instituições de ensino, bem como ajuda a sinalizar alguns perfis docentes baseados na cultura profissional. Esperamos que o artigo possa ser útil aos pesquisadores que se interessam pela relação entre trabalho docente e gestão educacional das escolas.

Palavras-chave: trabalho docente; supervisão educacional; gestão educacional; cultura profissional dos professores.

Introdução

O trabalho docente é uma temática que cada vez mais ganha expressividade entre os estudiosos da área. Refletir sobre o professor e seu trabalho é uma forma de tentar compreender as relações existentes entre as práticas pedagógicas dos professores e os saberes docentes que são mobilizados nesse processo. Considerar o trabalho docente a partir da visão da gestão educacional é o objetivo do presente estudo.

Compreendemos que ao colocarmos em evidência a percepção da gestão educacional, ampliamos a visão sobre o trabalho docente à medida que trazemos à tona elementos da cultura escolar imbuídos nas concepções dos gestores educacionais, que representariam a cultura escolar da instituição. Estariam os

³²⁸ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

professores consoantes ou divergentes às lógicas e normas da cultura escolar? Que visões os gestores possuem a respeito dos professores que estão trabalhando em suas instituições? Em suma, que tipos de culturas profissionais estariam representando os docentes da instituição investigada?

A nossa análise se baseou no trabalho docente de professores pertencentes a uma escola privada de rede do Rio de Janeiro (Brasil). Esse conjunto de escolas possui como característica principal a utilização de um sistema apostilado de ensino, seguido por toda a instituição. Professores e alunos fazem uso de um material didático padronizado, além de utilizarem um portal na internet no qual trabalhos pedagógicos são elaborados e avaliados.

Cabe analisarmos como as supervisoras educacionais vêem o trabalho docente. Desta forma, realizamos entrevistas com duas supervisoras educacionais: uma supervisora de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental e outra supervisora do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. O nosso objetivo foi tentar compreender os saberes e as competências docentes de acordo com a percepção das supervisoras educacionais. Que ideias e concepções sobre o trabalho docente estão presentes na análise das duas supervisoras? Como a cultura profissional dos docentes pode ser representada a partir da lógica de atuação de uma escola privada de rede?

Professores e Trabalho Docente: A Importância do Ensino

Contemporaneamente, muitos estudos sobre o trabalho docente revelam algumas características pertinentes a esse grupo profissional. Para a compreensão da função desempenhada pelo professor no espaço das relações sociais, é importante analisar as condições objetivas de exercício da docência na atualidade, bem como a posição ocupada pelo professor em termos de origem, trajetória social e pertencimento de classe, que lhes conferem determinada visão de mundo e disposições para a ação expressas em sua prática docente (MARIN, 2005, p. 16).

No que concerne à vivência no espaço escolar, Penna (2011, p. 17) argumenta que esse espaço pressupõe formas específicas de socialização, além de saberes a ela relacionados e funções a serem desempenhadas, que acabam por constituir a cultura escolar. A escola é o lugar de se aprender formas de exercício de poder, de obediência a regras impessoais, que se impõem a alunos e professores. A relação estabelecida entre alunos e professores perpassa pela regra geral, impessoal, vinculada à normatização das práticas que ocorrem em seu interior. O conceito de forma escolar auxilia na compreensão do que confere unidade às ações desencadeadas no interior dessa instituição, auxiliando a focalização de sua gramática, ou seja, da lógica presente nos padrões de socialização escolares.

Sendo assim, Penna (2011, p. 17-18) comenta que

a função do professor está inserida na forma escolar de socialização e sua lógica específica de funcionamento, o que implica investigação que abarque seus aspectos coletivos para além dos individuais. A função básica da escola é o ensino das novas gerações, realizado pela transmissão de conteúdos escolares aos alunos, segundo regras que lhe são próprias, e o professor é o responsável por sua efetivação na sala de aula. Ao se ocupar do ensino, a escola socializa professores e alunos, e a investigação da forma como os professores percebem e realizam o ensino na escola, bem como da forma como os professores percebem o lugar por eles

ocupado e o que é essencial ao desempenho de sua função, pode contribuir para a compreensão das pautas de racionalidade presentes na instituição escolar.

Dentro da lógica da reflexão sobre o ensino, Marin (2005, p. 35-37) defende que o campo do ensino seja enfatizado, de forma a possibilitar estudos sobre o trabalho do professor, incluindo, nesse conjunto, os estudos didáticos. Para tal, a autora propõe sete itens relevantes, que estão centrados na concepção de ensino atual:

1. Se tomarmos a educação escolarizada, o ensino pode ser visto como parcela de tal educação. Ocorre na esfera intra-escolar, porém não se confunde com a educação. Esta cobre grande variedade de ações educativas no âmbito da escola, mas vai além do que ocorre na sala de aula. O ensino é, portanto, categoria mais restrita, embora fundamental, do processo educativo sistemático.
2. O ensino é parte do processo que comporta outro elemento, isto é, a aprendizagem, de tal modo que, ambos, por ocorrerem, frequentemente, um em função do outro, aparecem ligados por hífen, ou seja: ensino-aprendizagem. No entanto, por possuir sua especificidade e, portanto, ser passível de análise destacada, tomamos, como pressuposta, a possibilidade de que o ensino pode construir foco particular para estudos.
3. O ensino conjuga ações realizadas para efetivar a transmissão de conjunto de elementos culturais valorizados, sejam eles conhecimentos sistematizados, crenças, atitudes, habilidades ou práticas, os quais compõem o currículo no âmbito intra-escolar.
4. O ensino é atividade e, enquanto tal, caracteristicamente intencional. Nesse sentido, a atividade de ensinar independe de local para a sua realização; basta que uma pessoa se dirija a outra com a intenção de transmitir-lhe algo para estar ensinando. Assim sendo, não ocorre necessariamente, apenas na sala de aula. No nosso sistema escolar tal intencionalidade vem expressa por finalidades, que se desdobram em objetivos, quando se focaliza o trabalho realizado nas unidades escolares.
5. Ensinar, frequentemente, é atividade profissional e, como tal, supõe formação especializada para quem o executa, para atender a parcelas da educação. Quando se trata de educação sistemática, o profissional exerce sua atividade em unidades escolares. Atendendo organização, por sua vez, tais unidades são constituídas por classes de alunos em faixas etárias diferenciadas.
6. O ensino, enquanto parcela da educação escolarizada está sujeita à organização do trabalho nas unidades escolares, com normas e recursos provenientes do sistema escolar, bem como está sujeito a limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo.
7. A figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise.

A centralidade do ensino no trabalho docente é uma característica que foi enfatizada nas entrevistas com as supervisoras, já que para elas os professores têm muita responsabilidade com relação à qualidade do ensino oferecido pela instituição investigada.

Penna (2011, p. 293-300) finalizou a sua investigação citando alguns aspectos importantes quanto ao exercício docente na atualidade:

- a) Desvalorização política da função do professor (questões salariais e condições de trabalho);
- b) Pertencimento de classe de professores nas camadas médias (relacionado mais com as condições de exercício da função docente);
- c) O exercício docente possibilita o acúmulo de capital simbólico, devido às relações de distinção que estabelecem com seus alunos e familiares destes;
- d) Exercer a docência representa ganhos em termos de capital cultural ao se considerar suas famílias de origem (formação mais elevada que a de seus pais e avós; relação de proximidade com a cultura dominante, mesmo que essa aproximação não tenha sido suficiente para fazer com que dela se aproximassem);
- e) Verifica-se afastamento dos professores no que diz respeito às teorias educacionais e mesmo em relação ao conhecimento de conteúdos das disciplinas escolares, contribuindo para esvaziar a função cultural da escola (preparo de aulas com ênfase na forma e não no conteúdo, enfatizando uma dimensão utilitária do conhecimento escolar);
- f) Aprendizagem de determinado ethos ou valores práticos, que contribuem para a escolha da docência como função a desempenhar e nela se manifestam (valores como dedicação ao trabalho, crença na escolarização como possibilidades de ascensão social, forte submissão ao universo masculino);
- g) O exercício dessa função diz respeito à missão civilizadora que os professores devem desenvolver junto aos alunos, para o que importa mais os ganhos simbólicos a ela relacionados que os ganhos econômicos.

Esse conjunto de questões nos auxiliam a pensar no trabalho docente e na forma como os professores realizam esse trabalho no cotidiano de suas atividades de ensino.

Identidades Docentes e Cultura Profissional

Segundo Develay (2004), os seguintes aspectos costumam ser verbalizados pelos professores: a) sentimento de solidão, que os faz sofrer; b) a dificuldade de se abstrair dos sentimentos de amor, ódio, desprezo, indiferença, que podem ter em relação aos alunos; c) a dificuldade em assumir o poder que é seu, que pode levá-los a reprovar um aluno, a recusar-lhe esta ou aquela via de estudos, a decidir, em parte, o seu destino; d) com frequência têm o sentimento de não dominarem suficientemente a matéria que ensinam, que lhes falta distanciamento relativamente ao conteúdo, que sentem necessidade de ideias novas para ensinar de maneira diferente.

O autor em questão argumenta sobre o fato de a nova profissionalidade dos professores estar respaldada na questão da relação com o saber do aluno, em um sentido de elaboração de um projeto de construção de culturas. Sendo assim, Develay (2004, p. 60) sugere três itens importantes no que concerne à relação com o saber: a) a reflexividade, como capacidade para o aluno de fazer e de se observar a fazer, de

compreender quando aprende, quando está a aprender; b) a ligação, como capacidade de apreender que os saberes estão ligados uns aos outros no seio de uma disciplina e entre disciplinas e que, portanto, é importante tentar encontrar laços entre as diferentes noções, métodos, ou técnicas e não separá-los; c) a historicidade é a capacidade de situar a história no seu contexto societal. Ela pode ser concretizada para situar os saberes na sua trajetória a fim de mostrar aos alunos que o saber é a resposta que os homens deram às questões que formularam a si próprios desde que são homens, fazendo da escola o lugar onde se torna possível descobrir, pelos saberes, a história da humanidade.

A análise sobre as identidades docentes implica compreender a socialização profissional dos professores, pois é no contexto de trabalho que os professores se unem para delinear certas competências profissionais. Neste caso, a dimensão coletiva do trabalho docente ganha destaque. Caria (2000), em seu estudo com professores de Portugal, elucida algumas questões, como: a) a descontinuidade da carreira docente; b) o fato de os professores novos não aprenderem com os mais velhos – a aprendizagem em contexto de trabalho seria mais intrageracional do que intergeracional); c) existe uma diferença entre trajetória e carreira; d) a cultura profissional do professor ajuda na construção de sua identidade; e) ênfase no poder periférico dos professores (oposição ao poder centralizado), com o qual é possível reivindicar resistência aos preceitos de um poder central).

Para Caria (Idem), “a cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade (histórias e inter-individual), garantindo simultaneamente que os indivíduos nas suas diversidades (históricas e biológicas) se continuem a reconhecer subjetivamente como parte de um mesmo ‘nós’, continuem a pensar-se na ação e a pensar sobre a ação, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interação, como todo único, uma cultura” (p. 197-198). Desta forma, a conceitualização de cultura deve levar em consideração os seguintes conceitos: a) mente social (modo de operar pelo contexto); b) cotidiano (interação durável e permanente entre pessoas num local); c) aprendizagem (modo de gerir e reproduzir a heterogeneidade social do grupo); d) reflexividade (uso criativo e adaptativo dos meios e instrumentos culturais para garantir uma continuidade do grupo).

A questão da cultura docente e seus processos de socialização não podem estar desvinculados das questões identitárias. De acordo com Martin Lawn (2001), “O novo aspecto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais”.

Já Dubar (2005) identifica duas formas identitárias – socialização relacional (identidades para o outro) e socialização biográfica (identidades para si). Sendo assim, é realizado um processo de subjetivação de identidades na confluência entre o eu e o outro.

No caso dos estudos de Dubet (1994), com a sociologia da experiência, existem três lógicas de ação importantes para se pensar sobre a identidade docente. São elas: a) a lógica de integração (se integrar a um grupo por via de socialização); b) a lógica estratégica (conhecimentos e saberes para os interesses em um determinado mercado); c) a lógica de subjetivação (sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação).

Os estudos aqui enfatizados podem contribuir para que possamos refletir sobre as identidades docentes comentadas pelas supervisoras entrevistadas.

As Percepções das Supervisoras Educacionais sobre os Professores

Com relação às entrevistas das supervisoras educacionais, podemos perceber algumas características dos professores da escola privada de rede investigada. Em primeiro lugar, a maioria desses professores possui ensino superior e muitos estão fazendo pós-graduação. As supervisoras comentaram que há um incentivo por parte da instituição para que os professores façam uma pós-graduação. Grande parte dos professores pertence à classe média e muitos trabalham em outras escolas (públicas e/ou privadas). Uma característica central da rede de escolas é o uso das novas tecnologias da educação. Os professores e os alunos utilizam um portal na internet para a realização de atividades pedagógicas. Existe, portanto, uma forte ênfase na tecnologia como ferramenta didática. Com relação ao planejamento das atividades, os conteúdos são elencados previamente e, segundo as supervisoras, os professores devem investir nas estratégias de ensino para a aprendizagem dos conteúdos. Pode-se perceber que a rede de escolas prioriza a questão da qualidade educacional e tem como meta a promoção da aprendizagem através de projetos pedagógicos que estão inseridos nos planejamentos das respectivas séries.

Desta forma, cabe ao professor da instituição vestir a camisa da escola e, de acordo com as supervisoras, muitos fazem isso e se adaptam à filosofia de educação defendida. No que concerne às três dimensões sugeridas por Tardif e Lessard (2007), percebemos algumas características dos professores de acordo com: a) trabalho docente como atividade; b) trabalho docente como status; c) trabalho docente como experiência.

A atividade, o status e a experiência são importantes dimensões que podem revelar algumas características dos professores, que nos ajudam a compreender o trabalho docente e sua relação com a gestão educacional, mais especificamente com a supervisão educacional. Sendo assim, através dessas dimensões é possível refletir sobre a cultura profissional dos professores.

Entrevistamos as supervisoras Joana (supervisora educacional da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental) e Luísa (supervisora educacional do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio)³²⁹, que puderam nos revelar as suas percepções sobre os professores da instituição pesquisada.

Características dos Professores (Trabalho Docente como Atividade)

O trabalho docente como atividade significa um trabalho interativo, pela interação humana, pelas relações de poder e pelos tipos de conhecimento que são necessários. Tal trabalho afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, seus recursos e seus saberes, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas (TARDIF e LESSARD, 2007).

Com base nessa dimensão, temos os seguintes relatos sobre os professores:

*Mas, na sua maioria, são profissionais envolvidos, comprometidos com a Educação, são profissionais que estão na Educação por opção. Não caíram na Educação porque foram frustrados em outras... Então eu acredito que sejam profissionais atuantes, profissionais comprometidos, responsáveis com seus ideais que os fizeram professores. **Luísa***

³²⁹ Os nomes são fictícios.

Luísa acredita que os professores estão muito comprometidos com o seu trabalho e que muitos estão na educação não por falta de opção, mas sim por escolha profissional. Desta forma, percebe-se uma identidade docente fortemente consolidada na profissão.

*Então assim: na minha equipe eu acho que tenho uns 50 professores. 52... Por aí... Eles têm um grande comprometimento. Mas em alguns momentos eu preciso estar direcionando, preciso estar orientando, sinalizando ao profissional muitas das vezes que a função dele não é de mero expectador do processo. Porque existem alguns profissionais que eles percebem a necessidade de ação efetiva e outros acham que precisa só ainda transmitir de alguma forma e sem alguma justificativa para o processo. **Luísa***

*E esses profissionais quando chegam, a gente para no meio, a gente dá uma orientação, treinamento, a gente escreve todo aquele anexo ao manual do professor, o planejamento, a forma de... Então eu tenho uma... E ela falou assim pra mim: mas é muito conteúdo, é muito conteúdo. E aí nós fomos discutir em cima daqueles conteúdos, de que forma ela deveria estar fazendo, de que forma ela... para que fosse diferenciado... **Luísa***

Já nesses dois relatos percebemos os diferentes estilos docentes na hora de ensinar: existem aqueles professores que valorizam a afetividade e outros que apenas querem passar o conteúdo. Outro item importante é a preocupação com o conteúdo escolar e com o planejamento. Cabe destacar a mediação existente entre a supervisão educacional e os professores, o que ajuda na construção das identidades docentes.

Com relação às identidades docentes, Develay (2004, p. 56) comentou que na literatura, a questão da identidade do professor é tratada sob três aspectos:

- a) A ideia de um tipo ideal, no sentido do sociólogo Max Weber, leva a uma abordagem holística da nova profissão do professor. Este é visto como um mago (pelo seu carisma), como um técnico (o professor é um bom artesão), como um bom engenheiro (capaz de engenharia pedagógica ou didática), como um profissional (desenvolvendo as competências de uma prática refletida).
- b) Os referenciais de competências com os limites destes instrumentos, quer sejam muito precisos e inutilizáveis, quer sejam muito amplos e igualmente de utilização difícil, tentam caracterizar as competências requeridas para ser professor;
- c) A importância hoje concedida ao ator e à sua capacidade de reflexividade faz emergir a importância a conferir aos saberes da prática: o docente profissional é aquele que é capaz de fazer e de se observar fazendo para construir esses saberes da sua própria prática.

Sendo assim, os relatos sobre o trabalho docente como atividade nos ajudam a pensar em algumas características que fazem parte da identidade docente e que estão relacionadas à maneira pela qual os professores lidam com os dilemas relativos ao seu cotidiano escolar. Pensar no comprometimento de sua atuação, se preocupar com questões relacionadas à afetividade e ter a consciência de que o planejamento é necessário para que todos os conteúdos sejam transmitidos e contar com a ajuda da mediação da supervisão educacional para pensar sobre essas questões são exemplos de como os professores estão usando os seus saberes na construção de sua identidade docente.

Características dos Professores (Trabalho Docente como Status)

O trabalho docente como status representa o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto. O status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos autores. Os autores em questão argumentam que com relação à identidade docente, hoje em dia o foco de composição dessa identidade pertence cada vez mais ao docente (individual ou coletivamente) e cada vez menos à instituição escolar. Há, portanto, um predomínio de um trabalho pessoal e coletivo e não apenas uma transmissão-socialização institucional (IDEM).

Vejam um trecho em destaque:

*Eu creio que na cultura daqui eu percebo um amor mesmo. Por essa instituição. Pela história da instituição. A característica que me chama bastante atenção é essa fidelidade que os professores aqui têm em relação à história da escola na vida delas. Então, a partir do momento que existe esse reconhecimento, essa fidelidade, ainda é possível que as coisas aconteçam. Porque vestem a camisa, em nome da escola eu estou fazendo. Eu estou aqui hoje, estou fazendo em nome da escola que eu acredito. **Luísa***

Com relação à atividade docente como status, percebemos no relato da supervisora que alguns professores expressam um amor e uma fidelidade à instituição, o que se traduz em “vestir a camisa da escola”. Desta forma, o processo de institucionalização está intimamente relacionado à cultura escolar da escola, que ajuda a desenvolver certas identidades docentes, além de deixar em destaque as características docentes exigidas, desejadas e valorizadas. Sendo assim, podemos dizer que a escola valoriza um determinado tipo de cultura profissional docente.

No que concerne aos estudos de Nóvoa (1995), a cultura organizacional tanto desempenha um importante papel de integração, como também é um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem um dos principais aspectos na análise da cultura organizacional das escolas. Para o autor, falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola, com ênfase para uma ação educativa que busca novas vias para se exprimir.

Caria (2000) reforça a ideia de que a cultura local de professores não é apriorística, ou seja, uma essência típica ou uma pluralidade inevitável, dada a diversidade de trajetórias sociais. Pelo contrário, a cultura é um processo continuado de construção coletiva na heterogeneidade e nos constrangimentos conjunturais. Com relação à cultura dos professores, é pertinente saber: a) a diversidade de estratégias práticas e estilos de fazer e conhecer desenvolvidos no quadro das rotinas e regras existentes no grupo-professores; b) como é que são percebidas as incertezas, as inovações, as censuras e as sanções que permitem adequar esta diversidade de práticas, quer a um processo de estruturação do grupo, quer a uma adequação do local a condições sociais de mudança (conjuntura); c) quais os conflitos que perduram e permanecem no grupo e que podem estruturar sua possível divisão a prazo: verificar como é que o novo e o imprevisto se transformam, por mediação, da interação social e da cultura oral, em rotina e regra coletivas e como é que estas, entretanto, se adequam à novidade e permitem identificar princípios estruturantes da ação.

Características dos Professores (Trabalho Docente como Experiência)

A docência vista como experiência pode ser considerada um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. O professor experiente conhece as manhas da profissão, sabe controlar os alunos porque desenvolveu, com o tempo e com o costume, certas estratégias e rotinas que o ajudam a lidar com problemas típicos. É importante enfatizar que quando os professores são interrogados sobre suas próprias competências é justamente sobre essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, justificando o seu “saber ensinar”, em oposição aos conhecimentos provenientes da formação universitária e da teoria educacional (IDEM).

*Então nós temos alguns profissionais que são mais acuados. Temos alguns profissionais que são mais medrosos, então ainda precisam, dependem que a supervisão faça a mediação, que a supervisão de apoio técnico - que é a orientadora e a psicóloga - entre nesse circuito. Então assim: eu tenho uma professora excelente. Excelente! Ela tem uma animação com os alunos, os alunos gostaram. Mas ela não sabe colocar limites. E quando eu fiz uma orientação a ela sobre a necessidade dela colocar alguns limites, dela estar criando alternativas de linguagem que ela pudesse estar conscientizando o grupo que de alguma forma eles comprometem ela profissionalmente e ela falou para mim que ela tinha medo de ser assim... Então ela daquele jeitinho manso, mole... Só que em alguns momentos eles acabam abusando. Não existe um: basta! Agora, daqui pra frente vai ser diferente. **Luísa***

*Com relação a ser um bom professor, olha, para o século XXI, a competência, assim, que tá lá no topo é a ética. Quando o cara é ético ele tem todos os outros valores que ele precisa ter para ser um excelente professor. Então assim: hoje, antes de mais nada, a ética. **Joana***

*Bom, eu penso que uma postura ética, um perfil ético, tem que ter. Acho que é importantíssimo. Isso para relação dele com a sua supervisão, para relação dele com seu aluno. Então um bom professor, primeiramente, ele tem que ter uma postura ética. Para lidar com seus alunos e para lidar com seus representantes naquela instituição. Com relação à atitude, penso que deve ser um profissional com iniciativa, ele tem que ter iniciativa ainda que ele cometa algum tropeço nessa iniciativa, mas ele tem que ter iniciativa pra tentar solucionar aquela questão ou para trazer mesmo. Até para você trazer uma sugestão, você tem que ter iniciativa: eu queria dividir com você... Será que a gente pode verificar uma situação? Eu acho que são dois pontos, assim, do professor, que para mim contam muito. É a iniciativa e o perfil ético. **Luísa***

O trabalho docente visto como experiência revelou para as supervisoras duas situações: a primeira situação é a de que uma professora não sabe dar limites aos seus alunos e a outra situação é a referente à importância atribuída ao perfil ético do professor e à capacidade de iniciativa do professor com relação à sua atitude profissional. Para uma das supervisoras ter atitude é saber se posicionar frente aos problemas do cotidiano escolar.

A experiência docente vai ajudar o professor a desenvolver certas estratégias para lidar com a turma. No caso da professora que não sabe impor limites, há uma nítida sobreposição de sua personalidade, o que a faz não estar preparada para uma das regras da escola: saber impor limites aos alunos. Isso deixa a supervisora angustiada. No entanto, cabe a essa professora analisar de que forma essa atitude está ajudando ou atrapalhando o seu estilo de ensinar. Com certeza a experiência na docência é um fator que poderá ajudar essa professora ao longo do seu trabalho.

A questão dos valores e da ética é essencial para que o professor seja bem visto aos olhos das duas supervisoras. A postura ética do profissional é um dos requisitos exigidos para se trabalhar na instituição investigada. Esse tipo de comportamento deve ajudar o professor a ganhar cada vez mais experiência no cotidiano de sua profissão.

Segundo Tardif (2002, p. 117):

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Para Tardif (Idem), os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. Desta forma, entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino, que são: coerção, autoridade e persuasão. Tais tecnologias correspondem à tecnologia da interação, graças às quais o professor pode atingir os objetivos com seus alunos.

Considerações Finais

Os relatos das supervisoras educacionais entrevistadas nos ajudaram a pensar sobre a cultura profissional dos professores da instituição analisada. De uma forma geral, esses foram os dados mais relevantes:

- professores com formação em pós-graduação;
- existe uma forte ênfase na tecnologia como ferramenta didática;
- professores pertencentes à classe média. Muitos trabalham em outras redes de ensino (públicas e/ou particulares);
- professores têm amor à escola e se sentem orgulhosos por trabalharem na instituição;
- exigência de planejamento e estudo por parte dos professores;
- foco no planejamento escolar, no conhecimento escolar e na centralidade do ensino.

O trabalho docente como atividade, como status e como experiência revelou algumas características das identidades docentes que evidenciaram certas culturas profissionais docentes. Um item muito importante foi a percepção de que a mediação pedagógica entre a gestão educacional (supervisão educacional) e os professores é um fator presente na construção das identidades docentes da escola privada de rede. Parece que os professores aceitam e necessitam dessa mediação para que possam cada vez mais construir o seu “saber ensinar”.

Sobre o papel do supervisor escolar, Lourenço (2009, pp. 265-266) defende:

O papel do supervisor escolar é gerenciar a atividade educacional, atuando em um momento de como mediador no processo, no que diz respeito ao envolvimento administrativo com os docentes, em outro, sendo facilitador e sugerindo novas metas, ideologias, recursos, técnicas e buscando sempre a aproximação dos

elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, utilizando críticas construtivas e nunca destrutivas com o grupo.

De uma forma geral, os professores vivenciam seu cotidiano escolar com base nas suas experiências relacionadas ao trabalho docente. E de fato a supervisão educacional tem um papel fundamental na construção dessas identidades, além de ajudar também na construção das culturas profissionais docentes, que evidenciam de que forma o trabalho docente está sendo realizado na escola privada de rede.

Foi possível, através das falas das supervisoras educacionais entrevistadas, saber como os professores da escola privada de rede percebem e realizam o ensino na escola, conforme defende Penna (2011). Também ficaram em evidência algumas visões de mundo e disposições para a ação dos professores, como reconhece Marin (2005). De fato, a centralidade do ensino na instituição produz identidades docentes e uma cultura profissional específicas de um determinado contexto institucional, corroborado pelas visões da supervisão educacional.

Referências

- CARIA, Telmo H (2000). A Cultura Profissional dos Professores – O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DEVELAY, Michel (2004). Por uma Nova Identidade Docente, Reconstruída a partir da Atividade Real da Profissão. In: ADÃO, Aurea; MARTINS, Édio (Orgs). Os Professores: Identidades (Re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- DUBAR, C (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBET, F (1994). Sociologie de l' expérience. Paris: Seuil.
- LOURENÇO, R.V (2009). O Supervisor Escolar e sua Relação com o Processo Educativo. Anuário da Produção Acadêmica Docente, v. III, n. 4, pp. 261-269.
- MARIN, Alda Junqueira (2005). O Trabalho Docente: Núcleo de Perspectiva Globalizadora de Estudos sobre Ensino. In: MARIN, A. J (Org.). Didática e Trabalho Docente. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- NÓVOA, A (1995). Para Uma Análise das Instituições Escolares. In: _____.(Org). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional).
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira (2011). Exercício Docente: Posições Sociais e Condições de Vida e Trabalho de Professores. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP.
- TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M; LESSARD, C (2007). O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Conselhos Escolares: A participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública- Leituras a partir da representação docente

Rodrigo Pereira³³⁰

Resumo

O texto analisa as formas estabelecidas pelas comunidades de participação nas instituições do Estado, especificamente a escola. Nesse campo, encontramos os debates em torno do Conselho Escolar identificando-o como lugar privilegiado para os diálogos interculturais, participação popular e palco de decisões coletivas sobre os rumos da escola. As questões que norteiam o estudo são: quais são as implicações da ação do Conselho sobre o cotidiano da escola? A partir do olhar dos sujeitos que participam dos conselhos, são válidas as ações do Conselho para efetivação de um modelo de gestão democrática na escola pública? Para realização da pesquisa, escolhemos duas escolas no município de Poço Verde, interior do estado de Sergipe. A pesquisa contou com o uso das técnicas e instrumento de coleta de dados através da observação, da análise documental, da entrevista e do questionário. Para a entrevista, 08(oito) participantes foram convidados para atividades e 71(setenta e um) sujeitos responderam ao questionário.

Palavras-chave: Participação Popular, Conselhos Escolares, Comunidade, Qualidade no ensino.

Introdução

A problemática da organização das ações participativas na escola remonta aos debates em torno do processo de democratização da sociedade e a abertura política pós 1985. No contexto da escola básica, este debate fez com que novos olhares fossem lançados sobre o envolvimento das famílias e representantes da sociedade civil organizada nas projeções escolares dos seus filhos e membros de suas comunidades. A perspectiva de organização social e participação nas escolas públicas (definição de proposta curricular, de avaliação, de acompanhamento pedagógico, etc.) culminou na criação dos Conselhos Escolares e sua definição política e administrativa em 2004, sendo divulgado nesse mesmo ano o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que possui, nas definições legais, o caráter fiscalizador, consultivo, normativo e deliberativo.

A análise que apresentamos é fruto de uma pesquisa que se propôs a compreender as implicações existentes da presença e ações do Conselho Escolar no interior da escola pública realizada em um município do interior de Sergipe. A hipótese que seguiu à pesquisa é que a presença e ações de um Conselho, com caráter deliberativo, cria, progressivamente, um espaço de formação política e pedagógica para seus participantes, ocorrendo paralelamente e em conseqüência, um tipo de apropriação simbólica do espaço escolar pelos seus participantes. Essa apropriação, por sua vez, poderia incitar um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

³³⁰ Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Para a realização da pesquisa, o Município de Poço Verde foi escolhido por sua experiência como protagonista das ações para construir uma prática de gestão democrática nas escolas públicas no estado de Sergipe. A análise ocorreu entre os anos de 2008 e 2010.

Para aprofundar e gerar compreensão acerca do tema optamos por apresentar, inicialmente, os fundamentos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e sua relação com as perspectivas políticas e pedagógicas que cercam esse modelo de organização escolar. Em seguida, a análise se dará em torno das lógicas sociais que passam a nortear as ações da escola e de alguma forma, essa interpretação nos ajuda a entender o conceito de micropoderes que se manifestam pela multiplicidade de interesses em torno do processo de ensino e aprendizagem e suas finalidades. Por fim, apresentamos alguns dados coletados e analisados durante a pesquisa e os resultados que foram encontrados no período.

O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a orientação nacional

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, concebido pelo Governo Federal em 2004, foi divulgado no país através de um conjunto de textos que tratam especificamente da estrutura e as finalidades que circundam o universo dos Conselhos escolares no Brasil. Através dos documentos, o Governo Federal evidencia uma perspectiva de educação nacional, tendo como fundamento a noção de participação popular, da mesma forma que com isso, dá vida a uma iniciativa prevista na LDB, no artigo 14 que versa sobre a forma de participação das comunidades na escola pública.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Lei 9394/1996)

Além dos textos, o governo ainda propõe um conjunto de reuniões de formação para os dirigentes das escolas em que o Conselho pode ser formulado ou está em vias de organização. No discurso governamental, este tipo de prática está consubstanciada no princípio de participação popular e em compreensão de educação e escola como um estratégia de formação política.

Nos textos de orientação para as escolas, fica também evidenciado que o processo de “fortalecimento e criação” de Conselhos entra para dar legitimidade a uma noção de descentralização progressiva das responsabilidades da escola e uma busca de legitimidade popular para os processos pedagógicos desenvolvidos no interior das escolas.

A coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares



Fonte: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. BRASIL, 2006.

A coleção de documentos orientadores chamados aqui de livros ou fascículos é compreendida de 13 volumes, dos quais 10 são de orientação e explicitação das normas de funcionamento dos conselhos escolares.

A apresentação da capa, da imagem do documento que é ilustrado constantemente por um tipo ideal de conselho (percebe-se a presença de representantes de toda a comunidade de imagem que traduz inclusão social como a que vemos de uma pessoa com necessidade especial) é uma síntese daquilo que propõe a coleção e suas expectativas para a escola. É importante destacar que estamos que não há interesse neste momento, de aprofundar a análise de cada um dos textos por não se tratar de uma pesquisa do tipo exclusivamente documental. Porém, é válido registrar que cada um dos livros de referência para organização dos Conselhos tem um foco específico no campo da ação política e pedagógica as escolas, destacam-se o interesse em torno do processo de democratização e construção de cidadania, o processo de aprendizagem na escola e o papel dos Conselhos, o respeito, a valorização da cultura e do saber; o aproveitamento do tempo e das referencias da comunidade; a formação da ação política para escolha dos dirigentes locais; o processo de financiamento da escola pública, etc.

A partir dessas referências, o que se prevê é a formação de um coletivo escolar cuja formação considere a perspectiva política e pedagógica como uma prática e um referencial importante na definição de papéis e do comportamento na gestão das instituições de ensino. Daí o valor proclamado do Conselho Escolar, por ser visto como instância definidora desse lugar social do outro no ambiente escolar e da própria escola como espaço de construção de cidadania.

No entanto, efetivamente, questiona-se quais relações passam a existir no momento em que os Conselhos efetivam o princípio de descentramento do poder decisório na escola? Quais as lógicas de ação que passam a estar presente no ambiente escolar? Essas questões, serão analisadas nas etapas seguintes deste texto.

1. Novas relações, novas lógicas no interior dos Conselhos

A forma como a relação é estabelecida com as populações periféricas constituem um novo modelo que alicerça a estratégia de diálogo constante e ainda intensifica a construção de mecanismos de participação popular na composição do Estado e funcionamento das suas instituições. O que nos parece interessante aqui é que, com essa prática, uma nova esfera de participação popular se constrói dentro dos Conselhos (ou o Conselho é esta esfera) apresentando-se como legítimo no aspecto legal e, ao mesmo tempo, legítimo porque responde a um anseio do povo. Estes novos diálogos estabelecidos através dos Conselhos, diálogo entre o povo e a escola, ou o Estado, constituem, paralelamente, novas relações de poder e novos territórios de luta. Seria um reencontro com o conceito de Poder Simbólico⁴ de Bourdieu? Acreditamos que sim e ao mesmo tempo um encontro com os conceitos de Identidade de Projeto e de Resistência anunciados por Castells (1999) no início do texto.

Os Conselhos foram discutidos, por muito tempo, como estratégia de reformular a escola, sua estrutura e a maneira de condução dos seus atos, atos pedagógicos, atos políticos. Sobretudo porque a atuação da escola estava diretamente ligada ao modelo de sociedade e à demanda por esta evidenciada. No nosso contexto, com as iniciativas do governo federal (que, por sua vez, anuncia respostas às necessidades sociais), a noção de Conselho Escolar e ampliada, colocando em evidência seu papel na formação da sociedade e sua estrutura organizacional como reflexo das contradições e diversidade presente na sociedade brasileira.

Para Gohn (2007), os conselhos gestores constituem a principal novidade em termos de políticas públicas no terceiro milênio, por serem canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas de gestão de bens públicos, como agentes de inovação e espaço de negociação de conflitos.

Esta autora apresenta a diferenciação e a análise de três tipos de conselhos no Brasil do século XX. Em primeiro lugar, os Conselhos Comunitários dos anos 70 - criados pelo próprio Executivo para auxiliar na administração municipal. Em seguida, os Conselhos Populares dos anos 80 – resistência de esquerda ao regime militar, o foco central dos conselhos era a luta pela participação popular.

Para os movimentos sociais, a participação nos conselhos poderia significar um momento de organização e direção das lutas políticas fragmentadas. Por fim, a autora destaca o papel dos Conselhos Institucionalizados (gestores) dos anos 90 – criados nos três níveis de governo, têm caráter interinstitucional, têm papel de instrumento mediador na relação sociedade/Estado e, estão previstos na Constituição Federal de 1988.

A autora destaca que a importância dos conselhos gestores está no seu significado de concretização das lutas da sociedade civil para a reabertura democrática do país pós-ditadura militar, e por isso, estes conselhos gestores teriam uma capacidade de intervenção política superior às reformas neoliberais sofridas pelo Estado brasileiro.

A diferença dos conselhos gestores para os conselhos populares e/ou fóruns civis não governamentais incide na garantia de assento institucionalizado junto ao poder público, enquanto os fóruns exclusivos da sociedade civil têm seu poder situado na esfera da mobilização e pressão políticas e sociais.

Assim, torna-se importante registrar que existe uma clara distinção entre conselhos de caráter deliberativo e os conselhos com caráter eminentemente consultivo. Apesar da terminologia “Conselho” guardar em si a condição de possuir quatro possibilidades dentro da instituição que atua, nas escolas e em outros espaços populares, o seu papel está diretamente ligado ao caráter que possui na sua organização. Se Consultivo terá como finalidade acompanhar as escolas na sua organização e propor caminhos pacíficos para o alcance de seus objetivos e, ao mesmo, tempo servir como espaço de debates e representação da escola por parte de seus sujeitos. Ser ao mesmo tempo lugar institucionalizado para o esclarecimento de questões como espaço popular, agradável para discutir e lugar para, literalmente, “aconselhar” a escola no seu gerenciamento.

Sendo o Conselho de caráter deliberativo, como acontece nas escolas no interior de Sergipe (campo, espaço da pesquisa aqui relatada), seu papel será para além das atribuições da condição consultiva, o conselho poderá decidir sobre os rumos da escola. Esta decisão está diretamente vinculada à noção de responsabilidade coletiva daqueles que representam as comunidades envolvidas na escola.

Por causa desse papel, o conselho é, muitas vezes, entendido como espaço de resistência devido ao fato de que, historicamente as escolas tiveram suas gestões ligadas ao modelo político municipal, o que, em muitos momentos, colocou-se como a noção de dependência política do Conselho, fazendo existir uma contradição explícita sobre seu papel na escola e frente à comunidade.

A relação ideal do Conselho ou sua concepção primeira o identifica como um colegiado formado pelos diversos membros da comunidade escolar, com autonomia possibilitada pela LDB (9394/96) para opinar e decidir. Desta forma, o Conselho Escolar é um canal potencial de participação e um instrumento eficiente na gestão de caráter democrático.

Antunes (2001,p.21) afirma que, nas escolas em que ele tem efetivamente atuado,o autoritarismo, normalmente, diminui e a escola mostra-se mais sensível às necessidades e aos problemas e à definição coletiva dos rumos que a escola deve tomar.

A participação é crescente à medida que o Conselho Escolar é de predominância deliberativa, cujas discussões e decisões são necessariamente coletivas.

Existe uma diferença fundamental entre decidir e simplesmente opinar. Decidir exige "a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera, a responsabilidade é maior do que quando se opina." (ANTUNES, 2001,p.23). Pode-se dizer que quando se delibera coletivamente o resultado das ações será sempre um resultado representativo de toda a comunidade escolar, a partir de um consenso por ela estabelecido. As ações que resultam desse consenso são mais verdadeiras, mais próximas da realidade.

É possível estabelecer uma relação intrínseca entre o Conselho Escolar e o nível de compreensão social e política de seus membros, refletindo a consciência sócio-política também da comunidade escolar. Quando consciente de sua função, compreende as responsabilidades legais que envolvem seu funcionamento e, a partir dessa compreensão, oferece as condições adequadas para o desenvolvimento de discussões e tomadas de decisões coletivas.

O Conselho de Escola, por ser uma unidade de participação civil, conflui finalidades específicas de interesse popular e se configura como espaço de construção de novos perfis e aperfeiçoamento do

processo de ação conjunta, o que chamamos de práticas de participação efetiva (identificamos anteriormente a tipologia como democracia participativa e representativa). O conceito de participação efetiva envolve aqui os dois referenciais e coloca, mesmo considerando as especificidades, os dois referenciais como sendo interdependentes e mutuamente complementares para existência de uma sociedade democrática.

O grau de representatividade das pessoas no conselho e sua necessidade estão diretamente ligados ao nível de estratificação e complexidade social. Da complexidade e da estratificação surgem necessidades de representação. Desta forma, identificamos o Conselho Escolar como uma unidade de participação política e de formação humana, ao mesmo tempo, evidencia uma significância existencial por consolidar a construção de referenciais comuns, linguagem, desejos, expectativas e ação humana.

Em síntese, é espaço de identificação e construção de perfil nos seus membros, mais radicalmente. Neste aspecto, é válido dizer que é um espaço de construção de posturas nos homens e nas mulheres, espaço de legitimação de um padrão de comportamento masculino e afirmação de uma nova feminilidade.

Este instrumento de participação tem, junto à escola, alguns poderes. Os documentos oficiais contendo as diretrizes para o período 2004-2006 identificam o caráter do funcionamento do Conselho. Como havíamos anunciado anteriormente, o Conselho Escolar, além de consultivo e deliberativo, também pode ser de caráter normativo e fiscalizador. Precisamente é importante resgatar o local intelectual destes poderes do Conselho. Em abordagens anteriores tínhamos feito referência à efetivação dos princípios de Descentralização e Democratização, divulgados na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) e, a partir desta explicitação do caráter dos Conselhos, fica evidente o seu papel na nova conjuntura política do Brasil.

O Conselho Escolar constitui um espaço de relações de poder. Estas relações são evidenciadas nos processos de autorização, negociação e influência entre as partes envolvidas, sejam elas populares ou representantes do Estado, da instituição. Esta interpretação está baseada nos escritos de Claus Offe (1994), Lev S. Vigotski (1987) e Pierre Bourdieu (1982, 1989) que defendem a idéia de que a relação de poder existe nas relações humanas e se configura como uma relação de troca simbólica que se caracteriza por um processo de concessão limitada de voz e um processo de influência constante para definição de posturas, comportamentos e formas de pensar, padrões de julgamento e interpretação da realidade. Nos Conselhos não há poder, a priori, mas este existe como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, até mesmo do nível de escolaridade dos participantes e da formação, ou politização dos membros da comunidade que participam ou se interessam pela escola. Nas palavras de Werle:

As percepções que os diferentes sujeitos desenvolvem sobre o poder real influem nas relações de poder. O que se pensa, imagina-se ou comenta-se sobre o poder dos membros do Conselho Escolar, constitui um recurso efetivo de poder. O comportamento de cada 'ator' é determinado, parcialmente, pelas previsões relativas às ações futuras dos demais componentes, em relação à situação. A consideração dos Conselhos Escolares como um fórum importante confere sentido as reuniões e posições dos representantes eleitos pela comunidade escolar. (WERLE, 2003 p.10)

Na composição do Conselho, o número de participantes diretos é reduzido e limitado a onze, doze ou mesmo vinte e cinco membros, muito embora encontramos esta realidade modificada, sobretudo por

considerar que a participação efetiva dos conselheiros está vinculada a interesses que são, ao mesmo tempo, particulares e coletivos (o compromisso de saber como se desenvolve o processo de formação dos filhos até o interesse em compreender como a escola está colaborando para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da comunidade).

Da mesma forma, poderíamos aqui registrar que esta relação de poder se constrói, segundo Bourdieu (2007), dentro de um Campo específico. Este conceito é importante, neste momento, pois sinaliza a determinação da ação do sujeito a partir de um lugar social, ou seja, há uma relativização do lugar e do nível de influência dos agentes sobre sua realidade social. Para este autor, os agentes sociais possuem um certo “*quantum*” de capital social (econômico, artístico, lingüístico, político) que determina sua postura, sua ação e sua forma de interpretação da vida em sociedade ao mesmo tempo que permite a construção de estratégias para a resolução de problemas que se apresentam na sociedade.

Aqui, o conceito de Campo constrói seu significado à medida que permite entender como as pessoas que participam dos Conselhos utilizam-se de certas disposições para o debate, para a análise e para a construção coletiva de alternativas para resolução de problemas em uma mesma comunidade.

Ao mesmo tempo, estes sujeitos vêem os Conselhos como espaço de lutas, argumentações e construção de caminhos para o aperfeiçoamento do processo de formação humana. Esta interpretação de Capital Social e a forma como os indivíduos agem nos Conselhos, a disposição para a ação ou a não disposição para participar, ajudam-nos a compreender a dinâmica do movimento popular na sua relação com a escola. Esta dinâmica, da mesma forma, permite-nos interpretar as implicações desta participação na vida do sujeito e na vida da comunidade, o que identificamos aqui como as modificações dentro do processo de afirmação de identidade, seja ela individual ou coletiva.

A participação dos representantes está relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais com suas respectivas possibilidades de expressão. Os representantes que agem nos Conselhos precisam lançar mão de sua competência social ou, caso contrário, poderão sofrer uma relação de constrangimento e desapossamento de espaços de poder que se constrói, durante as reuniões dos Conselhos. Estes Conselhos são espaços de construção diferenciados por escola, por grupo social e pelo nível de participação e formação política dos comunitários. Neste caso, é anunciada aqui a possibilidade de os Conselhos constituírem um espaço de aprendizagem participativa, crescimento coletivo, desenvolvimento de noções de democracia e de *empowerment* de seus componentes.

Esta reflexão inicial nos ajuda a compreender o processo de manifestação popular através dos Conselhos Escolares, situando-os na história e servirá para interpretação dos discursos construídos nos momentos de participação do povo nos Centros de Debate (este conceito foi colocado em um dos momentos de diálogo com membros da comunidade como forma de se referir ao conceito de Conselho. Centro de debate aqui entendido, por separar espaço público do espaço privado: o espaço do conselho e o espaço da casa. Dois ambientes em que os assuntos para conversa se distinguiam pela natureza, objetivo e quem estariam presentes no debate. Também por referir-se ao local em que o debate sobre a vida coletiva teria predominância).

Ao mesmo tempo, esta primeira interpretação nos ajudará a entender as implicações sobre a formação identitária dos sujeitos e da comunidade pesquisada no município de Poço Verde, no interior do estado de Sergipe. Estas implicações são alvo da nossa pesquisa e contribuirão para vincular conceitos da Sociologia

e da Educação para interpretar a dinâmica da vida em sociedade na relação com a escola nos grupos analisados.

No texto a seguir, apresentaremos a proposta metodológica da pesquisa, com a evidência de como a pesquisa, numa perspectiva qualitativa, contribui para melhor entender o balanço das ações da comunidade, tentando identificar redes de significação a partir das representações dos sujeitos envolvidos no processo de pensar e decidir caminhos para a escola.

Metodologia da Pesquisa: Abordagem qualitativa, instrumentos e técnicas de pesquisa

O processo de coleta de dados foi realizado a partir do uso de técnicas específicas para obtenção de dados para a pesquisa qualitativa. Para isso, a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o questionário foram utilizados e serviram para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade escolar analisada.

Para a construção do roteiro de entrevista e questionários, utilizamos categorias prévias para organizar as questões no momento do contato com os entrevistados. Estas foram as categorias: Categoria 01: **Relação com a Escola**, Categoria 02: **Mobilização e Relação com a família**, Categoria 03: **Mobilização e relação de gênero**, Categoria 04: **Mobilização e memória**, Categoria 05: **Mobilização e relação com o Coletivo integrado**.

A composição dos entrevistados foi feita considerando os papéis desempenhados por eles nas escolas e fora dela. A partir disso, tivemos o seguinte público: 02 (dois) gestores, 01 (um) secretário, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) estudante, 02 (dois) professores, 01(um) porteiro, 02(dois) pais.

Feita a organização dos dados, o passo seguinte foi elaborar categorias que permitissem a análise. Tais categorias foram se formando desde o processo de elaboração do projeto de pesquisa, principalmente durante a construção do referencial teórico, até a significação dos dados, por fim, estas categorias de análise estavam sempre presente na elaboração dos textos que interpretaram os dados coletados.

Dos envolvidos com a pesquisa, 71 (setenta e um) conselheiros, entre estudantes (15), funcionários(14), professores(17), pais (19) e gestores(06) responderam aos textos. Deste número, 08 (oito) pessoas foram entrevistadas.

A análise dos dados

Apresentamos, neste momento, a população pesquisada. Especificamente tratamos aqui de parte do coletivo de conselheiros, representantes da comunidade dentro das escolas, membros apresentados considerando segmento, localização de moradia, atividade profissional, faixa etária e características coletadas durante o processo de entrevista. No questionário, uma maneira aleatória foi utilizada para dar ordem às questões, no entanto, no momento da análise, as categorias foram utilizadas para permitir um melhor acesso ao texto. Apresentamos os dados dentro das categorias elencadas, começando pelos dados de identificação, seguirá a apresentação das questões mais relevantes e possíveis dentro da estrutura deste texto e que são parcialmente suficientes para responder as questões lançadas no texto bem como a hipótese de pesquisa.

Dados de Identificação

Tabela 01 - Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento da população pesquisada

Idade/Série	Pais e Mães	Estudantes	Funcionários	Professores	Gestores	Total
25-35 anos	6 32%	3 20%	8 57%	8 47%	4 67%	29 41%
36-45 anos	4 21%		6 43%	3 18%	2 33%	15 21%
46-55 anos	7 37%			5 29%		12 17%
Entre 14-17 anos		7 47%				7 10%
18-24 anos		5 33%		1 6%		6 8%
sem resposta	2 11%					2 3%
56 e mais anos						
TOTAL	19 100%	15 100%	14 100%	17 100%	6 100%	71 100%

Fonte: pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

A distribuição de resposta tem predominância entre a população jovem, precisamente o percentual mais elevado está entre sujeitos com 25 a 35 anos (41%), o que equivale dizer que as respostas advindas dos questionários possuem representação predominante entre a população jovem/adulto e os conselheiros pesquisados representam a população de conselheiros que participa efetivamente dos processos de organização e discussão nas escolas analisadas.

O Sujeito e Conselho escolar

Esta parte do texto apresenta questões que estão diretamente ligadas às representações que o sujeito utiliza no momento de interpretar o sentido do Conselho Escolar para vida da comunidade e para a vida do sujeito, enquanto membro e representante de um segmento.

Tabela 02- O Conselho Escolar é para mim um lugar para (..) (%)

Análise dos resultados	M	F	Total
Discutir os problemas que há nas escolas e orientar meus colegas e dar minha opinião	5 15%	6 16%	11 15%
Discutir questões relacionadas ao cotidiano escolar, encontrar soluções para os problemas da escola. Ajudar a direção a administrar a escola	4 12%	6 16%	10 14%
Lugar de se discutir os problemas da escola de maneira coletiva	5 15%	4 11%	9 13%

Ler discutir a regulamentação da escola para melhorar a qualidade de ensino	3	9%	4	11%	7	10%
Fiscalizar, interagir com a escola, desenvolvimento e atribuindo meios que unifiquem os alunos com o ambiente escolar e familiar	2	6%	3	8%	5	7%
Onde se discute o que é melhor para os alunos e escola	2	6%	2	5%	4	6%
Onde nos reunimos para tentar solucionar os problemas e para ficar sabendo de todas as situações	3	9%	1	3%	4	6%
Desabafar e discutir os direitos da escola	2	6%	2	5%	4	6%
Não sabe explicar, mas é importante	1	3%	2	5%	3	4%
Que nós podemos tratar de assuntos de alunos mal comportados	1	3%	2	5%	3	4%
Para exercer os direitos dos estudantes	1	3%	1	3%	2	3%
Tomar as decisões que fazem a escola funcionar melhor	1	3%	1	3%	2	3%
A comunidade escolar assume o controle social da escola no caráter administrativo e pedagógico	1	3%	1	3%	2	3%
Sem resposta	2	6%	3	8%	5	7%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

Uma das evidências destes dados é que a distribuição não permitiu identificar consideráveis variações da realidade analisada. Mesmo assim, é possível diferenciar algumas impressões sobre as imagens criadas sobre a importância e sobre a finalidade do Conselho nas comunidades onde funcionam as referidas escolas. Há um predomínio no direcionamento da finalidade do Conselho para 'discutir e analisar' os problemas enfrentados na escola. No entanto, esta anunciada análise não esclarece qual o objeto será analisado, muito menos a questão levantada sobre 'qualidade' que fica alheia às interpretações do grupo.

Os termos mais utilizados nas respostas do grupo : « melhor escola », « qualidade na escola », "direitos dos estudantes", « direitos da escola » possuem equilíbrio nas respostas dos sujeitos, porém permanecem sem evidência a que, especificamente, estão sendo vinculados. É possível uma aproximação em torno do que ficou mais explícito nas respostas do grupo. Vamos a uma das questões: para muitos sujeitos, o Conselho é o lugar para « discutir », este termo aparece com muita frequência nas respostas. Uma possível explicação para o direcionamento dessa resposta é o fato de que, em seguida, é possível identificar a construção « discutir problema e propor soluções ». Desta resposta, é possível concluir que o conselho é lugar para:

- *Discutir*: este feito de maneira coletiva o que nos permite concluir que a noção de debate e construção de alternativas para a escola via conselho é sempre alternativa pensada coletivamente, conseqüentemente, pensamos em co-responsabilidade, em participação, em coletivo interagido pensando e deliberando, assumindo a responsabilidade também de forma coletiva. Além dessa realidade é possível entender que, sendo um local de discussão, análise coletiva, este espaço também torna-se o locus de encontros de várias perspectivas, de desabafos, de confissões, de

partilha, de encontros, de interação. Há uma idéia de solidariedade nesse momento e, como evidenciamos, compromisso coletivo.

- *Discutir os problemas.* Como não há uma evidência explícita sobre a compreensão dos sujeitos sobre o termo « problemas da escola », é possível identificar alguns objetos que se aproximam deste termo, entre as possibilidades, identificamos a noção de mal comportamento de estudantes, como sendo um dos problemas discutidos nos Conselhos, bem como a questão da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. A noção de qualidade aqui está diretamente ligada à satisfação dos estudantes em ir até a escola e lá permanecer. Os dados que traduzem a noção de qualidade podem ser corporeificados como os números referentes a evasão, índice de violência no bairro e na escola e em última instância, o número de aprovados durante o período letivo.
- *Buscar soluções.* O outro elemento citado pelos sujeitos pesquisados, comumente encontrado nas resposta dos segmentos foi a questão da construção de soluções. Ainda que não se tenha indicado precisamente a relação problema-solução, esclarecendo o que, objetivamente, iria compor cada dimensão dessa, a partir das resposta explicitadas podemos entender que os sujeitos falam de « melhorar » a qualidade do ensino, melhorar os canais de diálogo com a comunidade, melhorar a dinâmica de resposta à manifestação de indisciplina por parte dos alunos.

Além destas interpretações, analisamos outras possibilidades em torno dos papéis dos conselheiros e do Conselho Escolar a partir da observação do cotidiano, uma vez que ele nos mostrou que muitos conselheiros estavam presentes nas reuniões depois de convocações específicas para discussão dos encaminhamentos da escola, no que diz respeito aos processos de compra de merenda, aquisição de recursos específicos para funcionamento da escola ou para análise e deliberação sobre as questões de indisciplina dos estudantes. Podemos, como forma de aproximação, considerar que a disposição dos termos citados acima podem se referir objetivamente aos processos de organização administrativa da escola. Pensar o « melhor » para a escola também pode ser considerado, frente aos dados, pensar os mecanismos de garantia de funcionamento da instituição, a mesma dinâmica que contemple estabilidade administrativa, institucional e, em último plano (mesmo não havendo a explicitação desse argumento), a questão dos aspectos pedagógicos..

Diante destes dados, podemos entender que os sujeitos das escolas envolvidas consideram os papéis diretos do Conselho relacionados às questões de controle, de regulação e legitimidade das práticas pedagógicas da escola, o que nos parece se aproximar do que é defendido por PARO (2001) quando estabelece a relação entre imaginário popular sobre a escola e a figuração do seu fazer institucional. Para este autor, quando os populares se referem à escola quando nas sessões de participação, é comum a referência ao papel regulador da escola como tendo centralidade na análise. Daí que, supostamente, a escola cumpre seu papel quando « regula » a vida das crianças e jovens reunidos no seu espaço. Esta atribuição à escola tem passado por variações com o tempo, mas ainda possui grande relevância no imaginário popular, principalmente quando existe um núcleo em que os segmentos envolvidos com a escola podem evidenciar suas leituras e expectativas sobre a instituição, lugar ainda privilegiado para formação dos adolescentes e jovens destas comunidades.

Outro elemento que nos faz entender esta leitura das famílias sobre a escola, sobre o papel dos Conselhos na escola, torna-se evidente quando focalizamos o perfil das comunidades, principalmente a escola na sede

do Município, por ter um histórico de violência, marginalidade e banalização dentro do espaço escolar. Nesse contexto, os novos processos de gestão da escola, gestão do espaço público enfrentam, progressivamente (alcançando níveis consideráveis de aceitação), o desafio da legitimidade do espaço e legitimidade das práticas na educação dos jovens, crianças e adolescentes que ali circulam. A expectativa dos pais e mães envolvidos nos conselhos, bem como dos funcionários e mesmo os estudantes é que o Conselho Escolar seja espaço para redefinição dos rumos da escola e seja, ao mesmo tempo, espaço garantidor de formação, conforme os dados da tabela 08, daí podemos entender que há uma convergência nas respostas dos sujeitos, uma vez que os segmentos representados consideram o Conselho um espaço, prioritariamente, para o debate e a busca de soluções nas dimensões que a escola utiliza como referência para ação.

O sentido dos dados no campo de pesquisa

A organização dos dados de pesquisa permitiu-nos a construção de um referencial significativo para compreensão dos movimentos desenvolvidos no interior dos Conselhos Escolares. Nesse momento, passamos a apresentar os resultados encontrados nesse processo de pesquisa. Um processo que começou com o desejo de conhecer as lógicas internas que mobilizam os sujeitos a participarem das ações da escola, bem como compreender as implicações do processo de gestão participativa, através do Conselho Escolar, sobre o cotidiano da escola pública.

A análise dos dados foi referenciada pelos conceitos já explicitados na primeira parte deste texto, na tentativa de responder aos questionamentos que motivaram o processo de investigação, a saber:

- Qual a contribuição efetiva do Conselho Escolar para a construção de um perfil democrático na gestão da escola pública?

- O que os sujeitos que participam identificam como Implicações dessa participação sobre o cotidiano da Escola?

Pelos dados apresentados no texto é possível fazer algumas afirmações. As respostas e os posicionamentos de cada sujeito pesquisado nos mostram um universo de expectativas e constatações sobre as ações dos Conselhos escolares no município de Poço Verde. Ao longo dos meses quando a pesquisa foi realizada, foi possível compreender, através das falas, dos posicionamentos dos sujeitos, um perfil de membro, um perfil de escola cujas características nos aproximam do perfil de escola participativa defendida por autores de linha progressistas (GADOTTI, 2001), muito mais pelo espaço de interlocução entre os sujeitos, defesas de ideais e tentativas de gerenciamento de interesses, do que as próprias decisões efetivas.

O Conselho é erigido como espaço de diálogo, lugar de evidência de expectativas, de interação e constituição de novas posturas voltadas para o ideal de participação, parece-nos uma, senão a maior das contribuições para a escola, sobretudo pela constatação de que há um perfil de escola em construção. Neste processo, pode-se afirmar que:

1. O interesse da comunidade tem se multiplicado pelos momentos de discussão do cotidiano escolar;

2. Há um envolvimento e sentimento de preocupação com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Nesse caso, uma preocupação e uma aparente disponibilidade para o debate e construção de um perfil pedagógico diferenciado, qualitativamente melhor.
3. Cada vez mais há um interesse dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Atribui-se esse interesse ao fato de que os pais estão compreendendo que suas vozes são consideradas nas reuniões do Conselho Escolar;
4. O Conselho assume uma postura de contribuição contínua com a comunidade, em alguns casos, através da divulgação de suas pautas e decisões sobre os rumos da escola e na maioria das situações, o conselho contribui com a comunidade promovendo reflexões sobre a realidade do ensino nas escolas e é erigido como canal para integração entre comunidade e escola.
5. Cada vez mais os estudantes estão sendo envolvidos nos debates sobre a escola, seus problemas internos e suas projeções.
6. A presença das mulheres é significativa como representantes de segmentos e nas tomadas de decisão
7. A noção de um “clima novo” nas instituições e nas relações em sala de aula, nos corredores, na escola é a maior evidência dos trabalhos do Conselho Escolar. Em termos objetivos não há ainda alteração nas práticas pedagógicas da escola, mas uma constante presença do tema nos debates e relatos dos sujeitos.
8. As escolas onde há uma ação efetiva dos Conselhos demonstram um nível mais elevado de envolvimento dos pais, professores, estudantes, funcionários e gestores na construção/aproximação de um perfil real de gestão democrática.

Nas explicitações anteriores sobre resultados, apresentamos a presença dos pais como evidência de resultados das práticas, dos trabalhos dos Conselhos. Aqui cabe-nos registrar que, além dos pais presentes na escola, é possível identificar todos os segmentos desenvolvendo algum tipo de atividade, no campo do debate, da organização interna, da construção de propostas alternativas para a escola... isso nos faz entender que as ações desenvolvidas nos Conselhos contribui de maneira significativa para um entendimento do sentido da gestão democrática como paradigma de trabalho das escolas públicas no Município.

Os dados ao longo da leitura nos mostram um processo de formação coletiva. Desenvolve-se na comunidade e na escola uma relação de ações mútuas no sentido de, pela comunidade, apropriação dos elementos simbólicos que o espaço escolar apresenta e por parte da escola, há uma abertura e uma reaproximação aos interesses populares.

Esse retorno ao núcleo comunitário como campo de ressignificação das práticas escolares, redimensiona as dimensões que compõe a escola: novos olhares são estabelecidos sobre o currículo, as finalidades do educar, o nível de decisão e as “vozes” dos sujeitos que estão direta e indiretamente ligados à escola, aqui fazemos menção dos segmentos que possuem representatividade e constituem o Conselho escolar como espaço de análises e decisões. Um novo momento que permite entender a dinâmica que se estabelece na escola a partir dos Conselhos Escolares e ainda que sugere novas análises para aprofundamento do tema.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ângela. Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- BORDENAVE, Juan E. D. O que é participação. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 10ª Ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Com as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, MEC, SEB, 2004.
- CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. A era da informação: economia e cultura; v II. Tradução de: The Power of identity. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico.- 2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)
- FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 1998.
- OFFE, Claus. Capitalismo desorganizado. Transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- TRIVIÑUS, Augusto. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, RJ: ATLAS, 2000.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Escolares: implicações sobre a gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

Representações Sociais de Escolas Eficazes segundo Gestores de Escolas Públicas Brasileiras

Elisangela da Silva Bernado³³¹, Helenice Maia³³²

Resumo

Foi no contexto de democratização do acesso à escola e de aumento da escolaridade obrigatória que vieram à tona o problema das desigualdades sociais e de escolarização e a necessidade de se acompanhar os resultados da expansão dos sistemas de ensino por meio de levantamentos educacionais. Os resultados destes estabeleceram a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos como um fato incontestável e propiciaram desdobramentos políticos e sociológicos. No Brasil, o desenvolvimento de inquéritos, diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais somente ganharam impulso nas décadas de 50 e 60. Nos anos 70, estudos americanos e europeus sugeriram que as escolas tinham pouca influência na explicação da trajetória escolar discente. O interesse pelo estudo da eficácia escolar colocou em dúvida a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos e sustentaram que a escola tem apenas efeito limitado sobre a aprendizagem. No final da década de 70, pesquisadores apontaram críticas em relação a esses estudos e a principal delas foi que não havia sido observado o que acontecia nos processos internos das escolas. Estas críticas propiciaram o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os processos internos presentes nas escolas e permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base, para estabelecer uma relação entre eficácia do ensino e algumas características da escola. Estas pesquisas estavam interessadas em compreender o que torna as escolas umas melhores do que as outras, principalmente aquelas que atendem um alunado de condição socioeconômica mais desfavorecida. As pesquisas sobre escola eficaz se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz aquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade), principalmente aqueles que têm sua origem socioeconômica menos favorável, e diminuem as diferenças de desempenho entre os diferentes alunos (equidade). Parte-se do princípio de que a eficácia escolar preocupa-se não só com o rendimento do aluno, mas também com as perspectivas de eficácia organizacional da escola. O ponto de vista adotado sobre a eficácia escolar baseia-se além do desempenho do aluno, no clima organizacional e de trabalho da escola. A Teoria das Representações Sociais é pertinente porque utiliza conceitos sobre atitudes, imagens, símbolos e os integra, favorecendo compreender a realidade circundante. O discurso produzido sobre escolas eficazes precisa alcançar os gestores escolares, que transitam entre o pedagógico e o administrativo para que as escolas possam se tornar efetivamente eficazes. Por essa razão é necessário conhecer suas histórias, cultura, crenças, valores e modelos para compreender como tais escolas podem se concretizar, isto é, uma abordagem psicossocial da educação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Escolas Eficazes. Gestores Escolares.

Introdução

³³¹ UNIRIO

³³² UNESA

Com a democratização do acesso à escola e o aumento da escolaridade obrigatória vieram à tona o problema das desigualdades sociais e de escolarização, trazendo a necessidade de acompanhar os resultados da expansão dos sistemas de ensino por meio de levantamentos educacionais. Os resultados destes levantamentos mostraram que a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos é um fato incontestável, propiciando desdobramentos sociopolíticos no panorama educacional.

A constatação da desigualdade de acesso ao ensino entre os diferentes grupos sociais revelou os limites da universalização da educação. Nesse sentido, faz-se necessário registrar que foram as pesquisas de levantamento em educação que propiciaram o conhecimento sobre a correlação existente entre desigualdades educacionais e desigualdades socioculturais. Foram os resultados encontrados que constituíram a base empírica de apoio ao desenvolvimento da maior parte das pesquisas sociológicas sobre os mecanismos geradores da desigualdade escolar.

Nos Estados Unidos da América (EUA), esse campo foi impulsionado pela influência dos debates gerados com a publicação do Relatório Coleman (1966). Por meio da análise dos testes de desempenho dos alunos, os pesquisadores constataram que as características do meio familiar, especialmente o *status* socioeconômico dos pais e o pertencimento a minorias étnicas explicavam melhor as diferenças de resultados observados do que a própria escola. Para os pesquisadores, algumas características do corpo docente e os fatores intraescolares contavam muito menos nas diferenças de desempenho dos alunos do que o próprio capital social e as aspirações educacionais familiares dos alunos (Brooke, 2008).

Esses estudos estatísticos não forneceram apenas uma base empírica para a sociologia tradicional, mas também o desenvolvimento de uma reflexão sociológica. Além dos EUA, outros países como Grã-Bretanha e França implementaram pesquisas de levantamentos e obtiveram resultados similares que alimentaram novos desenvolvimentos teóricos da sociologia educacional.

Nos anos 60, emerge a Nova Sociologia da Educação que se desenvolve no interior da crítica e no confronto com a sociologia tradicional. As críticas feitas àquela revelaram que a longa tradição inglesa de pesquisas de levantamento tinha apenas se contentado em contabilizar rendimentos e em descrever fluxos escolares, sem conseguir propor um quadro teórico capaz de permitir uma verdadeira compreensão dos fenômenos educacionais.

A Nova Sociologia debruçou-se sobre o interior da escola, trazendo à tona a compreensão de que o sucesso e o fracasso escolares são mediados por processos complexos que envolvem os professores e suas práticas, o ambiente escolar e as relações pedagógicas, chamando a atenção para o papel da escola na produção desse fracasso, contribuindo para um novo olhar sobre os fatores intraescolares e para novos enfoques conceituais e metodológicos na investigação e explicação das desigualdades da educação.

Fazendo um balanço sobre esse primeiro momento das pesquisas de levantamento e sobre sua conexão com a produção da sociologia e da política educacionais podemos identificar algumas características relevantes.

Se por um lado, houve uma ênfase quantitativa norteando as pesquisas educacionais nos anos 60 e 70. Por outro, a conexão sociológica estabelecida pelas diferentes correntes teóricas foi fundamental para o

reconhecimento de que as desigualdades no desempenho escolar não incidem de forma aleatória em relação à origem sociocultural dos alunos, principalmente os oriundos das camadas populares.

No debate atual, quando se abordam as relações existentes entre as desigualdades educacionais e as sociais, estas questões estão longe de serem equacionadas. A sociologia da educação produziu um legado que nos interpela à necessidade de estudar conjuntamente as relações entre os fatores intraescolares e interescolares e o desempenho escolar.

Em resumo, é possível recuperar algumas características deixadas pela fase inicial da pesquisa quantitativa. Por parte da sociologia educacional, podemos destacar o fato dessas pesquisas terem sido elaboradas com base em referenciais empíricos sobre a qual se desenvolveu a sociologia das desigualdades educacionais num momento histórico e intelectual marcado por políticas intervencionistas que fizeram parte do esforço capitalista de democratização social da década de 60. Por parte da Nova Sociologia da Educação, podemos perceber o enfoque dado aos processos que acontecem dentro das escolas e das salas de aula com o objetivo de desnaturalizar a cultura escolar, chamando a atenção para os fatores intraescolares na explicação das desigualdades educacionais.

No Brasil, o desenvolvimento de inquéritos, diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais somente ganharam impulso no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) nas décadas de 50 e 60. De ordem histórica, o INEP, que foi fundado em 1937, foi um marco institucional onde se desenvolveram de forma mais estável as pesquisas de levantamento e o encaminhamento de políticas educacionais dessas décadas. De ordem política, esse instituto constituiu o âmbito responsável pelos atuais sistemas nacionais de avaliação e pela produção de estatísticas educacionais.

Em 1955, é fundado o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) com o objetivo de fazer ajustamento entre a educação e as necessidades sociais e econômicas da população brasileira nas diversas regiões geográficas. Para atingir tal objetivo, os projetos propunham a elaboração de mapas educacionais e culturais para obter informações sobre o grau em que a prática educacional correspondia à realidade social (Fernandes, 1966 apud Bonamino, 2002).

Nessa perspectiva, a experiência do CBPE revela a existência de uma afinidade das tendências nacionais com as tendências internacionais do pós-guerra, em termos de orientações de pesquisa, métodos e objetos de estudo, fazendo ecoar aqui, a crença internacional no papel da educação como instrumento de formação para a democracia e as preocupações do pós-guerra com o tema das desigualdades educacionais.

A percepção da educação como estratégia para garantir a democracia e o desenvolvimento do país vai de encontro com o clima intelectual, político e econômico da década de 50. Nesta época, o Brasil começou a se transformar numa sociedade complexa, urbano-industrial, marcada pela expansão dos meios de comunicação e por um projeto de reafirmação da nacionalidade, constituindo um solo fértil para o surgimento de projetos de democratização da educação.

A ênfase no estudo das transformações da sociedade brasileira endereçou as pesquisas sociais para o estudo das condições de vida da população menos favorecida, sua cultura, as relações raciais, a imigração, os processos de urbanização e de marginalização social. Nesse momento, a educação passou a ser pensada como um processo de integração e assimilação de grupos diferenciados social e culturalmente (Bonamino, 2002).

No início dos anos 70, a crítica à situação educacional do país sofreu influências da sociologia americana e da sociologia francesa, além da produção interna dos grandes levantamentos realizados na década anterior. Nesse novo contexto, uma série de fatores (hegemonia da tecnologia educacional, dificuldades financeiras, entre outros.) levou ao esvaziamento das pesquisas educacionais quantitativas.

No contexto histórico brasileiro do pós-guerra, o impacto destas pesquisas de levantamento e suas influências sobre a política e a pesquisas educacionais e, num segundo momento, suas possíveis relações com o desenvolvimento institucional e político ao longo das décadas de 80 e 90, serviram como ponto de partida para a compreensão da educação dos anos 80 que se insere num contexto de redemocratização política da sociedade brasileira, onde é notável tanto a universalização do ensino do antigo primeiro grau quanto o aumento do processo de seletividade escolar, o crescimento da população e o aceleração da urbanização e para, nos anos 90, começarem a ser implementadas políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação.

1.1. Breve histórico dos estudos sobre a escola

Nos anos 60 e 70, vários estudos americanos e europeus sugeriram que as escolas tinham pouca influência na explicação da trajetória escolar discente. O Relatório Coleman (1966) baseado num amplo levantamento de dados que envolveu 645.000 alunos norte-americanos e 3.000 escolas primárias e secundárias, constatou que o desempenho escolar dos alunos era quase completamente determinado pelo seu contexto socioeconômico e que as escolas pouco ou nada podiam fazer para modificar essa realidade. Ou seja, a escola não fazia diferença no desempenho escolar dos alunos.

Posteriormente a esses estudos, Bourdieu e Passeron (1970) apontaram as escolas como simples reprodutoras das desigualdades sociais, favorecendo os favorecidos. Para estes autores, as desigualdades educacionais em vez de representar a seleção escolar dos mais capazes, expressavam o grau de conformidade simbólica de um grupo ou classe dominada à cultura do grupo que detém o controle dos significados culturais mais valorizados socialmente (Bonamino, 2002).

O interesse pelo estudo da eficácia escolar se inscreve como um prolongamento direto de trabalhos de diversos autores, que colocaram em dúvida a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos. Bernstein (1970 apud Thurler, 1998) frisou que a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade; Jensen (1969 apud Thurler, 1998) e Coleman (1966), entre outros, sustentaram que a escola tem apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem.

A partir do final da década de 70, pesquisadores começaram a apontar algumas críticas em relação a esses estudos. A principal delas foi que não havia sido observado o que acontecia nos processos internos das escolas (características intraescolares). Os estudos eram baseados apenas no levantamento de dados sobre as características dos alunos, dos professores e da infraestrutura dos estabelecimentos escolares, impedindo que os fatores explicativos internos às escolas viessem à tona.

Estas críticas propiciaram o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os processos internos presentes nas escolas e permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base, a partir do início da década de 80, a uma segunda leva de pesquisas, que tentou estabelecer uma relação entre eficácia do ensino e algumas características da escola (Thurler, 1998). Esta nova leva de pesquisas estava

interessada em compreender o que torna as escolas diferentes, umas melhores do que as outras, principalmente aquelas que atendem um alunado de condição socioeconômica mais desfavorecida. Estes estudos começaram a resgatar a importância da escola para a compreensão do desempenho escolar dos alunos, mostrando que existem escolas que conseguem fazer o aluno aprender mais do que seria esperado, embora a sua origem social seja desfavorável.

As escolas são diferentes uma das outras. Esta afirmação se justifica pela variedade de práticas e estruturas internas, como, por exemplo, o clima, o comprometimento dos professores e a ênfase dada ao processo ensino-aprendizagem que estão presentes nos diferentes estabelecimentos de ensino. Partindo desta perspectiva, as escolas, mesmo sendo de uma mesma rede de ensino, terão impacto diferente na vida escolar e no futuro dos seus alunos.

A heterogeneidade presente entre as escolas indica que há escolas que conseguem agregar mais seu alunado. Percebemos isso pelo fato de que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico estudando em escolas diferentes, muitas vezes apresentam desempenhos também diferenciados. Há, assim, espaço para a formulação e implementação de políticas educacionais que melhorem o funcionamento da organização da escola para que haja mais qualidade do ensino e mais equidade no acesso e no desempenho escolar dos estudantes.

As pesquisas sobre escola eficaz se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz àquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade), principalmente os alunos que tem sua origem socioeconômica menos favorável, e diminuem as diferenças de desempenho entre os diferentes alunos (equidade). Ou seja, os resultados escolares do aluno vão além do que seria esperado atingir em qualquer outra escola, considerando o seu nível socioeconômico-cultural (Ferrão & Andrade, 2002).

As políticas que se baseiam na fundamentação científico-pedagógica tentam aplicar nos estabelecimentos de ensino os resultados obtidos com a investigação sobre escolas eficazes. Nesta perspectiva de investigação, podemos considerar duas gerações de pesquisas que remetem para paradigmas e metodologias diferentes.

A primeira geração de estudos é marcada pela tentativa de medir os efeitos dos programas de democratização e de integração racial realizados nos EUA a partir do final da década de 50. O documento fundador deste movimento é o conhecido Relatório Coleman (1966) intitulado *Inequality of Educational Opportunity*. O objetivo deste macroestudo não foi avaliar os efeitos da escola, nem suas diferenças, mas sim os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos. Segundo Bosker (1994 apud Barroso, 1996), o objetivo do Relatório Coleman (1966) foi medir a proporção do rendimento dos alunos que se podia atribuir à escola frequentada e a proporção de desempenho dos alunos que era preciso imputar a outras causas.

O modelo adotado nessa investigação, bem como nas investigações que se seguiram nesta primeira geração, foi o de *input-output*, como grifa Bressoux (1994 apud Barroso, 1996). Neste tipo de abordagem a escola é estudada como se fosse uma unidade de produção, unidade que, por meio de recursos humanos, materiais e financeiros, tem por finalidade transformar os indivíduos de um determinado valor em indivíduos de um valor superior.

Os resultados destas investigações foram bastante desanimadores quanto à influência que os fatores escolares podiam exercer nos resultados dos alunos. Esta primeira geração de investigações sobre os efeitos da escola no desempenho dos alunos foi marcada pela visão de que não valia a pena fazer reformas para melhorar os recursos das escolas em pessoal e equipamentos, pois essas ações seriam insuficientes para reduzir as desigualdades escolares, evocando a expressão que ficou conhecida na época: *Schools make no difference!*³³³

A segunda geração de pesquisas constitui uma reação a este ceticismo e tem por base uma revisão crítica dos resultados descritos na geração anterior. As críticas dirigem-se principalmente ao tipo de medida utilizada (testes de inteligência de raciocínio verbal) e ao tipo de abordagem (*input-output*) que ignorava os processos internos.

Os estudos realizados por autores como Edmonds (1983), Purkey e Smith (1983), Mortimore (1995) citados por Ferrão e Andrade (2002), entre outros, decidem entrar no interior da escola, entendida não mais como uma unidade de produção, mas como uma organização social, e pela análise dos seus processos internos (liderança, clima, gestão do tempo, etc.) começam a mostrar que as escolas podem fazer a diferença.

1.2. Fatores associados à escola eficaz

Nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre escola eficaz experimentaram um enorme avanço teórico e metodológico. Na vasta literatura sobre o tema, muitos fatores presentes nestas escolas, que melhoram o desempenho acadêmico dos seus alunos, são identificados e associados a este tipo particular de estabelecimento de ensino.

Sammons, Hilman e Mortimore (1995 apud Ferrão & Andrade, 2002) apontam 11 fatores-chave nos quais as escolas eficazes estão alicerçadas: liderança profissional; visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino-aprendizagem; ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas elevadas; reforço positivo das atitudes; monitoramento do progresso; direitos e deveres dos alunos; parceria família-escola; e, organização orientada à aprendizagem.

Nesta perspectiva, Edmonds (1983 apud Good & Weinstein, 1992), um dos especialistas na área de investigação da eficácia escolar, procurou demonstrar que muitas escolas obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem ao mesmo tipo de alunado.

O autor aponta as seguintes características das escolas eficazes: gestão centrada na qualidade do ensino; importância primordial das aprendizagens acadêmicas; clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de aprendizagem; e, utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos escolares.

Purkey e Smith (1983), além das características já apresentadas, acrescentam: a estabilidade do corpo docente; a articulação e organização do currículo; o desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola; o envolvimento e apoio dos pais; o reconhecimento do sucesso acadêmico por parte

³³³ Escolas não fazem diferença!

da comunidade escolar; a maximização do tempo; e, o apoio oficial, como variáveis importantes para a avaliação da eficácia das escolas, como características importantes para a eficácia escolar.

Neste mesmo ano, Cohen (1983 apud Good & Weinstein, 1992) sugeriu três características das escolas eficazes que podem contribuir para sistematizar as pesquisas já realizadas nessa área, que são elas: a eficácia da escola depende da qualidade do ensino no interior da sala de aula; a eficácia escolar requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos currículos e dos programas ao nível do estabelecimento de ensino; e, as escolas eficazes conseguem criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores (cultura da escola).

O estudo de Ferrão e Andrade (2002) sugere alguns dados encontrados nas escolas eficazes, tais como: escolas com melhor infraestrutura servem à população discente com nível socioeconômico³³⁴ (NSE) mais elevado; que não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre o processo de recuperação de notas e a melhoria do desempenho escolar; que o regime de organização do ensino (ciclado, seriado etc.) adotado na escola apresenta, em média, impacto negativo; entre outros fatores.

Em todas as características apresentadas pelos diversos autores fica sublinhada a necessidade de se articular intimamente as variáveis que dizem respeito tanto aos processos dentro da sala de aula, como também as variáveis relacionadas às dinâmicas desenvolvidas no conjunto do estabelecimento de ensino.

Hoje, está se abandonando a abordagem inicial sobre a eficácia das escolas, apontada nos anos 60 e 70, colocando-se em evidência os diferentes efeitos e características escolares, tais como o clima e a cultura da escola, ou ainda, a qualidade do sistema educacional. A eficácia não é mais definida de fora para dentro, são os membros da própria escola que definem e ajustam seus critérios de eficácia e organizam seu próprio controle dos progressos feitos e realizam os ajustes necessários.

Essa evolução ampliou consideravelmente os critérios que definem a eficácia da escola. Hopes (1988 apud Thurler, 1998) identifica algumas qualidades dos diretores eficazes nas escolas bem sucedidas. Fullan (1985 apud Thurler, 1998) chama atenção para os processos aos quais as escolas eficazes dão um sentido à ação dos atores, através de interações intensas. Fenstermacher e Berliner (1985 apud Thurler, 1998) afirmam a importância tanto da dinâmica organizacional interna do sistema quanto do contexto (os fatores intra e interescolares).

Darling-Hammond e Wise (1985 apud Thurler, 1998) opõem a cultura do ensino à cultura burocrática dos gestores e observam que, normalmente, as reformas concebidas por terceiros estão em desequilíbrio com os valores e crenças internas da escola. Purkey e Smith (1985 apud Thurler, 1998) apontam que a escola é o centro da mudança que tem a cultura como alvo primeiro. Estudos mais recentes partem da hipótese de que é preciso compreender e eventualmente transformar a cultura escolar para aumentar a eficácia de uma escola. Nesta perspectiva, as escolas são avaliadas tanto por sua aparência e sua organização quanto por seus resultados (Meyer & Rowan, 1983 apud Thurler, 1998).

Thurler (1998) apresenta o “modelo das cinco zonas”, propondo um levantamento dos diversos aspectos da organização e da dinâmica internas da escola que devem ser levados em consideração no processo de avaliação, são elas: 1ª zona: objetivos e fundamentos pedagógicos (currículo, prioridades de desenvolvimento da escola, práticas didáticas e avaliativas etc.); 2ª zona: cultura da escola (normas,

³³⁴ O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator que mais explica a heterogeneidade dos resultados escolares. Alunos com melhores condições socioeconômicas levam vantagens às suas respectivas escolas.

valores, expectativas, crenças, colaboração, entre outros); 3ª zona: organização interna da escola (estilo de gestão e direção, relação entre os professores, estrutura organizacional etc.); 4ª zona: organização dos contatos com o mundo externo (autoridades escolares, recursos disponíveis, pais, grupos externos); e, 5ª zona: clima da escola (comportamento dos alunos e professores, papéis e atitudes, linguagem, símbolos, rituais).

Na primeira zona são identificadas as seguintes características dos estabelecimentos eficazes: o ensino é orientado segundo as necessidades dos alunos; o ensino visa a tornar o aluno ativo; há padrões adequados, claros e explícitos, visando a uma formação equilibrada dos alunos; adota-se um estilo de ensino flexível e diversificado, tentando dar conta das potencialidades de cada aluno; e, pratica-se uma avaliação diagnóstica e formativa.

Na segunda, os tipos de cultura da escola que levam a uma eficácia são: uma cultura que favoreça a comunicação e a cooperação; uma cultura que privilegie o entendimento e a negociação; e, uma cultura que crie uma forte identidade profissional do corpo docente.

Na terceira, as escolas eficazes teriam as seguintes características: os diretores são iniciadores otimistas; os professores, e em certa medida os alunos, participam do planejamento e das decisões; a equipe de professores é composta por pessoas de valor, felizes, criativas, confiantes e empenhadas; dispõe-se de recursos materiais e humanos que permitem que os professores participem de atividades de formação contínua; e, tem-se uma boa tolerância diante do fracasso.

Na quarta, a eficácia dependerá da capacidade da equipe de professores em estabelecer relações estreitas com os pais e implicá-los na organização da vida escolar, e também, da capacidade da escola em utilizar da melhor forma os recursos internos e externos disponíveis. Não podemos esquecer que os estudos sobre as escolas eficazes frisam o justo equilíbrio entre autogestão e poder central, entre a autonomia da escola e o apoio aos seus esforços pedagógicos pelas autoridades escolares.

Na última zona, relacionada ao clima da escola, são mencionadas as seguintes características: o engajamento; a grande confiança entre professores e alunos; a orientação para a ação; a flexibilidade dos papéis; as prioridades serem claramente definidas; e, o ambiente ser organizado e tranquilizador.

Scheerens (1992 apud Soares, 2002) apresenta as linhas gerais do modelo que tem sido usado para as pesquisas que visam identificar e caracterizar o que torna uma escola eficaz. Este modelo, como o de Thurler apresentado anteriormente, também se divide em cinco grandes zonas/fatores: a medida de proficiência; as características básicas dos alunos; o contexto social; as características da comunidade escolar e da escola; e, os processos internos.

O primeiro fator associado ao desempenho escolar – medida de proficiência – compreende a proficiência em leitura ajustada pelas variáveis de controle (cor, capital econômico e cultural e gênero). O segundo fator – características básicas dos alunos – engloba características como a defasagem (distorção idade/série), o apoio familiar e a motivação. O terceiro – contexto social – abarca questões como a política pedagógica e escolar dos órgãos centrais (secretarias de educação), o tamanho e localização da escola, composição do alunado e seleção de alunos e professores. O quarto – características da comunidade escolar e da escola – abrange características como o tamanho das turmas, a infraestrutura, adequação e conservação da escola,

os recursos didáticos, a formação e experiência dos professores etc. O último fator – processos internos – envolve a cultura escolar, os professores e a sala de aula.

Este modelo é complexo, mas a realidade escolar é ainda mais. Nos estabelecimentos escolares, esses fatores associados ao desempenho escolar dos alunos interagem, criando um dinamismo não tão simples de ser estudado (Soares, 2002).

A preocupação com o macrossistema educacional relegou a segundo plano, por muito tempo, o que efetivamente ocorria no interior das escolas. O interesse por se conhecer melhor o que torna uma escola eficaz, se a escola faz alguma diferença, em síntese, saber se a organização interna da escola poderia ser determinante no desempenho dos alunos, adquiriu fôlego, no Brasil, somente a partir dos anos 90, seguindo uma linha de investigação que despontava há algum tempo nos EUA e na Europa (Xavier, 1996).

Sabe-se, hoje, que a escola faz diferença, sim, no desempenho dos alunos. As características e aspectos apresentados tornam-se, assim, componentes decisivos e importantes na eficácia escolar e o ponto de partida para que os alunos alcancem o desempenho (a aprendizagem) desejado.

Estudos mostram que a estrutura organizacional e o ambiente escolar normativo provocam efeitos na promoção da eficácia e da equidade sobre os desempenhos dos alunos. Um dos maiores desafios quanto à escolha do critério de eficácia escolar prende-se a questões cruciais, tais como a finalidade, a equidade, a validade e a economia das medidas de rendimento (Bosker & Scheerens, 1992).

Há diversas questões subjacentes à escolha de medidas de desempenho. E esta escolha dependerá de diferentes significados dados ao termo eficácia, que pode ser determinada por preferências relativas a medidas de larga escala (SAEB, ENEM, ENADE) versus a especificidade de medidas de rendimento e também pode estar subjacente à escolha da predominância de um interesse mais prático versus um interesse científico na definição da eficácia.

Numa visão economicista do contexto educacional os alunos que são aprovados nos exames são encarados como produtos do processo de ensino. Pensando de outra forma, o desempenho escolar enquadra-se melhor numa interpretação da eficácia em termos de qualidade do ensino, pois a aprovação num exame final depende do desempenho do aluno em vários aspectos, enquanto os testes de desempenho nos estudos sobre eficácia escolar costumam abranger somente as disciplinas de matemática e de língua (Bosker & Scheerens, 1992).

A eficácia escolar é um tema passível de ser encarado tanto numa perspectiva científica quanto numa perspectiva prática, num terreno de aplicação de interesses da política e da gestão educacionais. Nas pesquisas sobre os determinantes da eficácia escolar, os estudiosos procuram indicadores de rendimento/produção, preferindo, assim, testes de desempenho.

Bosker e Scheerens (1992) argumentam que os estudos sobre eficácia escolar, que se centram em testes de desempenho numa ou duas áreas disciplinares, deveriam ser descritos com maior minúcia na perspectiva da exploração de modelos de causa-efeito no domínio da língua ou da matemática, tendo como variáveis independentes as características da escola.

Parte-se, então, do princípio de que a eficácia escolar deverá preocupar-se não só com o rendimento do aluno, mas também com as perspectivas de eficácia organizacional da escola. Neste sentido, o ponto de

vista adotado sobre a eficácia escolar baseia-se além do desempenho do aluno, no clima organizacional e de trabalho da escola.

Entendemos que a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem genética ou processual é pertinente a este estudo porque utiliza conceitos sobre atitudes, comportamentos, imagens, símbolos e os integra, favorecendo compreender a realidade circundante. Seu referencial possibilita “esclarecer como se dá o processo de assimilação dos fatos que ocorrem no meio, como os mesmos são compreendidos pelos indivíduos e grupos, e como o conhecimento construído sobre estes fatos são expressos por meio de sua comunicação e em seus comportamentos” (Silva, Camargo & Padilha, 2011, p. 948).

Por essa razão é necessário conhecer as histórias, cultura, crenças, valores dos gestores escolares para compreender como tais escolas podem se concretizar, isto é, uma abordagem psicossocial da educação. Tal abordagem propõe enfatizar que “o sujeito ativo se constrói ao mesmo tempo que constrói com os outros sujeitos os sentidos da realidade” (Sousa et al, 2004, p. 2).

A Teoria das Representações Sociais foi, portanto, o referencial teórico-metodológico que iluminou a pesquisa qualitativa desenvolvida. As representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas (Moscovici, 1986), estando simultaneamente submetidas às regras que regem os processos cognitivos e pelas condições sociais nas quais são elaboradas. O sujeito ao representar um objeto, o reconstrói, constituindo-se como sujeito e situando-se no universo social e material.

Para Moscovici (1978, p. 55), “nenhuma noção é servida com o seu modo de emprego, nenhum experimento se apresenta com o seu método, e ao tomar conhecimento de tais noções e experimentos, o indivíduo usa-os como melhor entende”. O importante é poder integrá-los num quadro coerente do real ou adotar uma linguagem que permita falar daquilo de que todo mundo fala. Esse duplo movimento de familiarização com o real desempenha um papel fundamental na elaboração de uma representação social.

As representações sociais são sistemas de interpretação que regem as relações dos sujeitos com outros sujeitos e com o mundo, norteando e estabelecendo comportamentos e as comunicações sociais e intervindo em processos de construção de conhecimento e no desenvolvimento dos sujeitos e dos grupos (Moscovici, 2012).

O objetivo deste estudo foi, portanto, investigar e comparar as representações sociais de escolas eficazes de gestores escolares (diretores, diretores adjuntos, coordenadores, orientadores) de cinco instituições públicas municipais do estado do Rio de Janeiro. Procurou-se identificar que informações têm os gestores escolares sobre escolas eficazes delas e como se apropriaram; o que estes gestores entendem que faz diferença nas suas respectivas escolas; e que sentidos, valores, símbolos e crenças, os gestores escolares associam ao conceito de escolas eficazes.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco gestores escolares responsáveis pelas escolas selecionadas. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 62) esta técnica constitui “conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, ou ainda quando se deseja aprofundar uma questão”.

Estas entrevistas foram gravadas com a concordância dos gestores e posteriormente transcritas, literalmente. Da análise do conteúdo do material coletado, emergiram duas categorias: Administrativo e

Pedagógico. Na primeira categoria, foram elencados os discursos dos gestores que se referiam às tarefas realizadas com o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas ou de controlar resultados através da produção de relatórios, planilhas etc. Na segunda, foram agrupados os discursos relacionados a “atividades-meio”, isto é, aquelas que contribuem para organizar o trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e à aprendizagem, desenvolvendo uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos, ancorados num projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos. Verificamos que, para esses gestores, para que suas escolas sejam eficazes, suas ações devem transitar entre o pedagógico e o administrativo, como se fosse uma teia, uma trama, uma rede de realizações em prol da melhoria do desempenho de todos, professores e alunos. Quanto às representações sociais de escolas eficazes, embora tenhamos tentado esboçar um esquema figurativo onde o núcleo parece pode ser condensado pela metáfora (Mazzotti, 2002) “teia de ações”, entendemos ser necessário buscar a gênese desta representação, dando continuidade ao estudo inicial, aprofundando-o.

Referências

- Barroso, João (1996). O estudo da autonomia da escola: *Da autonomia decretada à autonomia construída*. In: BARROSO, João. (Org.). *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Bonamino, Alicia. (2002). *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bosker, Roel J. & Scheerens, Jaap (1992). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). *As organizações escolares em análise* (pp. 97-121). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brooke, Nigel; & Soares, José Francisco. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Coleman, James (2008). Desempenho nas escolas públicas. In: Brooke, N. & Soares, F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias* (p. 26-49). Belo Horizonte: UFMG.
- Ferrão, Maria Eugenia & Andrade, Adler do Couto (2002). O sistema nacional de avaliação da educação básica e a modelagem dos dados. *Rio Estudos*, n. 48, pp. 1-20. Retirado em junho 14, 2012 de <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>.
- Good, Thomas L. & Weinstein, Rhona S. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). *As organizações escolares em análise* (pp. 75-96). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mazzotti, Tarso. (2002). Núcleo figurativo: themata ou metáforas. *Psicologia e educação*, n. 14/15, pp.105-114. Retirado em abril, 21, 2010 de <http://www.pucsp.br/pos/ped/revista/rev14/resumo06.htm>.
- Moscovici, Serge. (2012). *Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

- _____. L'ère des représentations sociales. (1986). In: Doise, Willem & Palmonari, Augusto (Ed). *L' études des représentations sociales* (pp. 34-80). Paris: Delachaut et Niestlé.
- _____. (1978). *Representações sociais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rizzini, Irene, Castro, Monica R. & Sartor, Carla D. (1999). *Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Silva, Sílvia E. D. da, Camargo, Brígido V. & Padilha, Maria I. (2011). A Teoria das Representações Sociais nas pesquisas da Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 5, pp. 947-951. Retirado em novembro, 27, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n5/a22v64n5.pdf>.
- Soares, José Francisco. (2002). *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Game/FAE/UFMG, Segprac.
- Sousa, Clarilza P. de et al. (2004). Estudo psicossocial da escola. Anais da 27ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (Anped). (18p). Retirado em dezembro, 12, 2010 de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>.
- Thurler, Monica G. (1998). A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Revista Ideias*. n. 30 pp. 175-192. Retirado em março, 17, 2012 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html>.
- Xavier, Antônio Carlos da R. (1996). *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Rio de Janeiro: IPEA.

Lideranças como “Governança inteligente” – Um novo paradigma organizacional.

Fernanda Maria Rodrigues da Silva Macedo, Jacinta Rosa Moreira³³⁵

Introdução

O trabalho que nos propomos apresentar integra-se no âmbito de um projeto de Doutoramento, com o qual pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as organizações escolares, estudando, concretamente, uma escola bem posicionada nos *rankings*.

Por acreditarmos que o êxito das reformas educativas depende do modo como as lideranças podem ser promovidas e desenvolvidas sustentamos, tal como Sergiovanni (2004, p. 172), que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são espaços especiais”, e nessa medida, consideramos pertinente, no contexto atual, estudar esta temática.

No nosso estudo perscrutamos a influência do estilo de liderança do diretor no clima de escola e, conseqüentemente, nos resultados das aprendizagens dos alunos, ou seja, intentamos compreender de que forma a liderança do diretor da escola influencia a construção da cultura e do clima da escola, de que modo o clima e a cultura dominante modelam essa mesma liderança e ambas condicionam, ou não, a promoção dos resultados das aprendizagens dos alunos.

A finalidade deste investigação é produzir conhecimento acerca da realidade escolar, na perspetiva de contribuir para a formação e aperfeiçoamento pessoal, em vista à melhoria do funcionamento das nossas escolas, através de uma maior motivação dos professores para a inovação e um incremento da ambição e do entusiasmo no desempenhos das funções que lhe são cometidas. Esta finalidade pode ser desdobrada nos seguintes objetivos : 1) Identificar o estilo de liderança de uma dada escola e articulá-lo com o sucesso escolar; 2) Analisar o papel desempenhado por cada um dos atores dessa escola e os seus contributos e influência para o clima organizacional da instituição; 3) Perspetivar as práticas instituídas na construção da missão estratégica dessa escola; 4) Relacionar o exercício de poder e os impactos ao nível do sucesso da aprendizagem dos alunos e da escola.

A metodologia utilizada envolveu, num primeiro momento, a revisão da literatura, com o objetivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação. Tendo em conta os objetivos deste trabalho e, dado que o mesmo se insere na área das Ciências da Educação e conseqüentemente na área das Ciências Sociais, optamos, por uma metodologia qualitativa, numa lógica de estudo de caso que caracterizaremos adiante. No quadro metodológico enunciado utilizámos como instrumento de recolha de dados o *questionário multifactorial de liderança (MLQ)* desenvolvido por Bass e Avolio (2004) o qual determina/identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percebido pela chefia de topo e pelas chefias intermédias (Coordenadores de Departamento).

Este questionário, para Castanheira e Costa “baseia-se na avaliação dos comportamentos do líder através das percepções dos seus diversos seguidores” (2000, pp. 144-145).

³³⁵ Universidade Portucalense, fernandamacedo1@sapo.pt, jacintam@uportu.pt

Ao conjunto de professores, participantes no estudo, aplicámos o Questionário adaptado de Hoy, Tarter e Kottkamp (1991) de forma a poder entender o funcionamento da organização escolar em estudo e as diferentes interações entre os indivíduos que compõem estas organizações.

Segundo os autores, este questionário surgiu da constatação de que as escolas diferem bastante umas das outras e que, independentemente de possuírem diretores com determinadas características, o clima organizacional das escolas depende de um variado conjunto de fatores associados, não só à capacidade de liderança dos diretores mas, igualmente, dependentes da natureza do corpo docente, das relações entre si e da própria forma como todos eles percecionam a organização. Assim, o instrumento de recolha de dados e a técnica de tratamento de dados utilizados permitem-nos analisar, não só, como percecionam os restantes professores o tipo de liderança, mas também, o clima organizacional e as culturas docentes da escola em estudo.

Os dados recolhidos, através de inquéritos, por aplicação de questionários ou entrevistas e as anotações feitas em diário de bordo, serão posteriormente tratados através de procedimento de análise do conteúdo, no sentido de dar resposta às questões-problema formuladas e que orientam este trabalho.

Nesta comunicação apresentaremos os resultados dos inquéritos por entrevistas, considerado a primeira parte do questionário, correspondentes aos critérios de desempenho definidos pelo National College for School Leadership - NCSL (2002), aplicados ao diretor e aos coordenadores de departamento, o que nos permite uma melhor compreensão das características de liderança do diretor e aferir alguns aspetos da organização interna da escola estudada.

Enquadramento do estudo

As sociedades do século XXI, estão dominadas por uma forte interdependência económica, política e social, nas quais ocorrem mudanças rápidas e profundas. As sociedades tornaram-se, por um lado, mais multiculturais, competitivas e exigentes e, por outro lado, mais instáveis, inseguras e imprevisíveis.

Hoje em dia não é possível vivermos em sociedade sem estarmos inseridos em algum tipo de estrutura organizacional, tanto na vida pessoal, como na vida profissional dado que “a sociedade moderna é uma sociedade das organizações” (Etzioni, 1984, p. 142).

A escola é também uma organização inserida num contexto local. O ambiente geral que envolve as organizações é extremamente dinâmico, exigindo delas uma elevada capacidade de adaptação como condição básica de sobrevivência. Daí a importância de um Desenvolvimento Organizacional que responda às novas exigências.

Assim, a análise da estrutura organizacional dos contextos escolares pode ser perspectivada a partir de diferentes modelos teóricos que, utilizados individualmente, se revelam insuficientes (Sá, 1997; Lima, 2006) e de pouca pertinência em termos de aplicabilidade prática, pois cada um oferece apenas uma leitura parcelar e uma interpretação restritiva da organização, caracterizada por grande complexidade.

Licínio Lima (2011) defende que, hoje, o governo das escolas aproxima-se do conceito económico-empresarial, com uma cultura de empresa e onde a gestão passou de um modelo de colegialidade para a

unipessoalidade. O mesmo autor considera que a organização das escolas terá de ser assumida por “um líder executivo eficaz” e por lideranças unipessoais fortes.

Já Sergiovanni (2004, p. 172) sustenta que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais” e realça que as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Em contexto escolar são diversos os estudos, quer a nível nacional quer a nível internacional, no âmbito da eficácia e melhoria das escolas que têm reforçado a importância da liderança como um dos fatores primordiais de desenvolvimento e de melhoria (Day et al, 2000; Fullan, 2003).

Jorge Lima, refere-se à importância da liderança dos coordenadores de departamento como sendo decisiva para, em alguns casos, poder introduzir mudanças na própria importância da liderança do diretor da escola. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola é particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização (Lima, J., 2008)

A Liderança é um conceito que tem ganho proeminência nos estudos organizacionais no último século, mas que continua de difícil definição, havendo até quem refira, que existem tantas definições de liderança quantas as pessoas que sobre este assunto se debruçaram (Stogdill *in* Yukl, 1989, citado por Jesuino, 2005).

Embora existam diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam no sentido que a chave do sucesso é conseguir encontrar os valores e os meios certos para gerir as tensões e os dilemas que os líderes têm que enfrentar (Day et al, 2000; Fullan, 2003).

De forma a melhor compreender a questão da liderança escolar, é necessário entender o que é que faz um líder de sucesso e de que forma é que as suas práticas servem de exemplo para os outros. Paralelamente, é imprescindível saber se há ou não uma chave para o trilho de práticas bem sucedidas de liderança, conducentes ao sucesso organizacional.

Linhas metodológicas

Quanto aos procedimentos metodológicos nesta investigação recorreremos a uma metodologia qualitativa, numa lógica de estudo de caso. Segundo Sousa (2009, p. 138), “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”.

O estudo de caso não é propriamente uma metodologia de investigação mas, sim um *design* de investigação de natureza empírica (Ponte, 1994). Esta opção justifica-se, entre outros motivos, pelo facto de, o estudo de caso, permitir investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p. 32). No presente estudo definimos como fenómeno contemporâneo - as concepções de Diretor e dos Coordenadores de Departamento acerca do estilo de liderança e como contextos de vida real - o desempenho do Diretor.

No estudo empírico que damos conta neste trabalho, apenas apresentamos os resultados de uma entrevista semiestruturada implementada ao Diretor e aos Coordenadores de Departamento da escola em estudo, na qual se solicita, para comentar, oito ações comportamentais básicas cujo exercício conjugado permite caracterizar uma verdadeira, liderança escolar definidos pelo NCSL(2002), instituição inglesa que atua no campo da formação de diretores de escolas.

A entrevista assume especial importância no nosso estudo. Segundo Bogdan, as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, são a observação participante e a entrevista em profundidade (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). São vários os tipos de entrevista a que se pode recorrer – *estruturada, semi-estruturada e em profundidade*. Esta, de acordo com vários autores citados por Bogdan, também pode ser designada por “não estruturada” ou “aberta”, “não diretiva” ou, ainda, entrevista de “estrutura flexível” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17). Assim, a opção a tomar deverá ser efectuada em função do objeto de estudo e das características dos sujeitos da investigação a quem se destina (Pardal & Correia, 1995).

No nosso estudo privilegiaremos a entrevista em profundidade, por ser uma abordagem que nos permitirá compreender, com pormenor, o que é que o diretor e os coordenadores de departamento pensam sobre a liderança e as funções que lhes foram atribuídas e, como “desenvolveram os seus quadros de referência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Na procura de precisão de conceitos e esclarecimentos complementares, a entrevista foi efectuada recorrendo a questões abertas, possibilitando aos sujeitos interrogados responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal. Nesta medida fomos de encontro ao pensamento de Sampieri, Collado & Lucio quando afirmam que:

A entrevista deve ser um diálogo e deixar que flua o ponto de vista, único e profundo, do entrevistado. O tom deve ser espontâneo (...), cuidadoso e com certo ar de «curiosidade» por parte do entrevistador. (...) é recomendado descartar questões muito directas, e não questionar de maneira tendenciosa ou induzindo a resposta (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 382).

No tratamento das entrevistas consideraram-se as categorias correspondentes aos critérios de desempenho definidos pelo NCSL (2002) e as respostas correspondentes dos diversos entrevistados.

Queremos deixar claro que as tendências traçadas têm por base uma análise de conteúdo às entrevistas dos participantes respondente. Estas serão cimentadas em momento oportuno com a análise dos questionários aplicados aos restantes atores chave.

Resultados

Numa primeira análise e discussão do estudo em curso, apresentaremos os resultados da análise do discurso produzido por todos os respondentes a cada uma das categorias que passamos a apresentar.

1.Foco na Aprendizagem e no ensino

Categoria: O diretor coloca o foco da sua ação na aprendizagem e no ensino evidenciando a consciência de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos e dos professores tornando a uma

escola eficaz e adotando as estratégias necessárias para assegurar esse objetivo. Os líderes preocupam-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem, não apenas em cumprir normativos ou calendários.

Diretor: “nos resultados dos alunos”, refere que “como líder preocupa-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem e não apenas no cumprimento com os normativos e calendários”. Destaca que “na escola e segundo a liderança [que desenvolve], esta tem obviamente um papel muito mais atento ao cumprimento destes desígnios, do que propriamente às questões dos normativos, implementação e aplicação do normativos. Referencia que os trabalhos burocráticos são encaminhados para “os serviços que fazem esse tipo de trabalho, isto é são delegadas competências.”

Apesar da escola obedecer aos normativos que são gerais, o diretor, como estratégia recorre a uma “visão global da organização”, “o líder assume o dever de ter um comportamento em termos da observação da organização aquilo a que se chama observação tipo helicóptero” e a uma manutenção dos índices de felicidade em todos os atores que intervêm na malha organizacional. Reforça a sua ação na aprendizagem e no ensino e não nos normativos quando refere “logicamente se nós baixamos muito o helicóptero perdemo-nos com questões conjunturais e dos normativos.”

Os coordenadores de departamento tendencialmente reconhecem que as atuações do líder encaminham as atividades de ensino-aprendizagem para o sucesso. Para comprovar as tendências analisamos os testemunhos deixados pelos coordenadores.

Coordenadores:

A- reforça a ideia-chave desenvolvida pelo Líder referindo que, “preocupação essencial desta escola, é exatamente haver bons resultados dos alunos.”

Na verdade, da conversa fica a ideia que o foco de ação assenta no ensino e aprendizagem.

B- já refere que “o diretor tem uma preocupação com a ação na aprendizagem com uma prevenção positiva e acho que ele tem consciência que a escola tem que estar orientada para o sucesso dos alunos”. Contudo, refere também que as “estratégias utilizadas muitas vezes não são as mais eficazes para assegurar esse objetivo, embora a escola tenha bons resultados”.

C- referencia que as atuações “nesta escola centravam-se mais no ensino aprendizagem, dedicavam-se a fazer materiais, a elaborar todo o tipo de situação pedagógica que fizesse com que os alunos obtivessem melhores resultados”. No entanto o tempo de investimento disponível é apoucado com os normativos impostos pela tutela. Existe uma tentativa de “aligeirar” o trabalho burocrático por parte do Diretor, embora “alguns professores sejam mais sacrificados que outros”. Esta ação, por vezes, compromete o tempo que é necessário investir para a elaboração e diversificação de materiais visando o sucesso dos alunos.

D- o mesmo é reforçado, por este coordenador, quando se expressa dizendo, o “líder tem uma preocupação em realmente criar nesta escola um ensino e aprendizagem deveras orientada e sempre com o sucesso dos alunos tendo em vista todo o esforço e o desempenho por parte dos professores” “nesta escola há essa preocupação da parte do diretor.”

2. Promover relações interpessoais positivas

Categoria: Trabalhar com todos e desenvolver relações pessoais de qualidade por forma a que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem é uma preocupação fundamental de qualquer líder.

Numa perspetiva generalista as tendências de todos os coordenadores gravitam em torno de uma imagem cimentada em emotividade e não em racionalidade, o que por vezes se repercute em alguma conflitualidade. Como se demonstra com os seguintes testemunhos:

Diretor: menciona que são desenvolvidas ações para a promoção de relações interpessoais de qualidade. Como o próprio refere “desenvolvo relações de qualidade para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem”. Par alcançar essa finalidade preocupa-se em “saber ouvir, e saber ouvir”, “reforçar a auto-estima”, “ reforço positivo, colaboração, compreensão e tolerância”. Este discurso aponta para uma preocupação dos estados de alma que torneiam os sentimentos de felicidade e infelicidade e tudo que daí advém, como afirma “o ser capaz de ouvir, o ser capaz de ter um tratamento frontal e de respeitar o outro como o respeita a si próprio e se isto se conseguir temos uma liderança extremamente positiva para a própria organização.”

Coordenadores:

A - “da parte do diretor, há uma relação boa com toda a gente, mesmo quando isso da minha perspetiva, não seja a opção mais indicada, porque às vezes é preciso tomarmos atitudes. Há uma preocupação até exagerada de ter uma relação muito boa com toda a gente. Por vezes, eu penso que quem está nestes cargos precisa de tomar posições que não são politicamente corretas, mas de facto nota-se uma grande preocupação por parte do diretor da escola por uma estabelecer uma boa relação com todos.”

B - “eu não posso dizer que a direção atual ou que o diretor não promova as relações interpessoais positivas... promove. O que eu acho é que não o faz da melhor maneira, porque as pessoas não se sentem apoiadas e cada vez mais há pessoas descontentes aqui na escola, ou seja, as pessoas não se sentem plenamente apoiadas”. “Eu pessoalmente, que trabalho às vezes diretamente com ele e vejo que ele tem essa preocupação, mas efetivamente as pessoas não sentem isso... há aqui alguma coisa que não está bem, as pessoas não se sentem apoiadas, têm cada vez menos gosto pelo trabalho que desenvolvem.”

C -“ele fala com toda a gente penso que de igual forma, uns por questões mais profundas de trabalho”, e continua, “penso que o tratamento é idêntico, não haverá diferenciações no que toca ao tratamento que dá. Tenta que as pessoas se sintam bem, portanto acho que ele faz um bocadinho de esforço por isso, até ficando ele próprio mais ressentido, mas o que pretende é mesmo que as pessoas se sintam bem na escola e façam bem o trabalho profundas de trabalho.”

D -“relações interpessoais positivas, é um dos pontos positivos que este nosso diretor tem, é as relações pessoais que são verdadeiramente de qualidade.”

3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Categoria: Os verdadeiros líderes possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as organizações para os cumprirem.

Diretor – “temos consciência que numa escola como esta, que é a uma das melhores escolas públicas do país, em termos de resultados, e que temos de os manter, mas não podemos ser escrava desta ideia, ou seja eu não posso andar aqui assim diariamente ansioso e preocupado se vou ser no próximo ano novamente uma das melhores escola do pais ou não.” , “mas há um outro tipo de problema que me preocupa mais, é saber se realmente eu tenho jovens felizes na escola que dirijo e isto é uma coisa que me preocupa”. Segundo aspeto é saber se os meus colaboradores, quer docentes ou não docentes, se são felizes ou se estão bem e se sentem bem” Não descuro também” desenvolvimento de valores que são aqueles que eu defendo, que são a capacidade da lealdade, tolerância, compreensão, o gostar dos outros”.

Todos estes predicados apimentam e contribuem para a visão estratégica, na ótica do diretor, que assenta numa linha orientadora de emotividades e preocupações com o próximo.

Coordenadores:

A- na opinião desta coordenadora encontramos uma dissonância de opinião quanto à decisão estratégica e definição de objectivos em relação ao diretor. No momento de inquirição diz “não estou tão otimista, em termos de visão de futuro e em termos de objetivos ambiciosos como já lhe disse, aqui nesta escola esses objetivos são essencialmente o sucesso imediato dos alunos, imediatos em termos de bons resultados. Em termos de visão de futuro de posição da escola na sociedade eu não concordo muitas vezes com os caminhos que se estabelecem, mas de facto há motivação para que se cumpram e se atinjam os objetivos que se pretendem”

No entanto, tem a convicção que a ambição generalizada na comunidade educativa, a “motivação e o investimento em termos emocionais” desencadeia um investimento generalizado que se repercute no sucesso escolar englobando, em certa medida, os objectivos “ambiciosos” da escola.

B- “eu acho que o verdadeiro líder tem que ter uma visão de futuro. O mal da gestão da nossa escola é efetivamente a falta de um caminho traçado, de um objetivo em termos de futuro. Eu acho que neste momento as coisas se resolvem muito em função do que vai acontecendo, mas não se vê uma linha de atuação em que a gente veja que amanhã vai ser assim, o que se pretende é isto.”, exemplifica afirmando: “em conselho pedagógico já há varias vezes que chegamos à conclusão que temos de pensar em determinadas situações, nós tomamos essa consciência, mas depois não vejo a concretização disso. Toda a gente concorda, muito bem, mas depois não se vê por parte da direção um esforço para isso.”

C - aponta que quanto à visão estratégica e há definição de objetivos existe uma débil comunicação entre ao atores” ele às vezes queixa-se que fala em vão”, no entanto destaca as capacidades de persuasão do líder e o que poderá daí resultar” tem uma postura bastante empenhada para ver se realmente as pessoas conseguem levar as coisas para o lado que ele pretende.”

D- “há uma burocracia excessiva em todos os trabalhos que se pretendem desenvolver, mas isso tem a ver com instâncias superiores, nomeadamente o ministério da educação e portanto a criação de diretor foi criada e passo a redundância há pouco tempo e isto implica que ainda não haja uma dinâmica nesse sentido, de maneira que às vezes não é exequível.”

4. Melhorar a envolvente

Categoria: A envolvente pode englobar tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso e o insucesso, para o bom ou mau clima de escola. Um líder não pode descurar a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, dos apoios à aprendizagem, nem a formação dos recursos humanos.

Diretor - refere, que não basta dizer “é preciso criar condições para que os alunos se sintam bem e felizes na escola,”. Apresenta como estratégia a qualidade de atividades que estão incluídas no plano da escola” de intervenção de figuras externas à escola, como palestras entre outros tipos, filmes, análises de situações”. Expressa-se dizendo que “estes envolvimentos externos são fundamentais para os alunos, acabam por irem ao estrangeiro, temos agora uma turma que vai partir agora para Bordéus no intercâmbio que temos com o liceu de bordéus e este tipo de abertura enriquece a sua formação, abre os horizontes e faz dos jovens mais felizes e é esta a nossa preocupação.” é de opinião que a avaliação externa teve repercussões positivas neste envolvimento” A nossa avaliação externa melhorou em relação à última”. Subjacente ao supracitado encontram-se sempre presentes os aspectos emocionais e de ligações interpessoais” Depois o resto obtém-se mais com o diálogo, aproximação, ligação afetiva, com o criar laços em empatia com a comunidade, reforçando esses mesmos laços de empatia para melhorar.”, “eu continuo com a convicção e preocupação que as pessoas se têm que sentir bem e felizes, é uma estratégia minha com convicção, digamos que é um slogan que eu utilizo em qualquer reunião, pedindo que as pessoas façam um esforço para serem felizes”

Coordenadores:

A - “eu penso que em termos de acolhimento esta escola tem boas condições e é muito acolhedora para os alunos, onde eles se sentem bem de uma forma geral.”, “. a direção procura corresponder às necessidades dos alunos, mas a questão é que não pode, não pode inventar horas, não pode pagar do seu bolso horas extras aos professores.”

B- “alunos aqui na escola são muito bem tratados, muito bem recebidos e acolhidos, são muito apoiados naquilo que querem”, no entanto as casualidade de uma boa envolvente são atribuídas à retaguarda familiar” dão muito apoio aos próprios filhos” e a cultura informalmente adquirida nas vivencias familiares” maior parte dos nossos alunos quando vêm para aqui já trazem uma base para aprender, que pela estrutura familiar que têm, pelo que conhecem, pelo que viajaram, que lhes dá mais facilidade que eu acho que é enorme e que já é um ponto de partida para o sucesso”.

C - “a nossa escola está num meio benéfico, portanto os nossos alunos são todos garotos com ambiente familiar, não digo muito bom, mas se calhar com bastante apoio, os pais interessam-se por eles,”, e continua, “e a envolvente da escola contribui para o sucesso.”, Reforça a ideia, referindo “ele faz com que as coisas aqui se processem de uma forma positiva e as pessoas possam evoluir, integrar-se, participar, com isso não há problema em relação a ele. ”

D- Verifica-se que, a sua opinião em parte é divergente, uma vez que “o nosso diretor preocupa-se em realmente haver uma melhoria no ambiente da escola desde sempre há essa preocupação, mas é necessário que todos colaborem para esse objetivo, muitas vezes pelo facto de não haver essa colaboração há aqui um pouco um desleixo por parte de quem nos dirige”.

5. Apostar no trabalho colaborativo

Categoria: Apostar no trabalho colaborativo é fundamental para uma liderança eficaz. Um bom relacionamento inter-pessoal que motive para o trabalho cooperativo todos os atores que interagem numa escola e faça da articulação de tarefas o cerne do esforço do colectivo é condição indispensável ao sucesso.

Diretor: “realmente nós aqui trabalhamos muito em equipa”. Reforça ideia quando assume que promove o trabalho entre pares com a finalidade de “reuniões semanais onde se analisam as estratégias que serão colocadas em prática , onde se melhoram as ferramentas que serão utilizadas, analisam-se os testes, a progressão dos alunos, as dificuldades que têm, etc.” Importa referir também que “efetua-se uma análise comparativa dos trabalhos permitindo uma colaboração e uma vigilância mútua”. O Diretor entende que no seio da comunidade escolar “foi criada uma dinâmica que tem muito a ver com a cultura de escola.” nós somos perfeitamente contra aquilo a que se chama o trabalho individual e isso aqui não entra.”

Coordenadores:

A “nós temos e faz mesmo parte dos nossos horários, reuniões semanais de coordenação das matérias dadas, cada grupo de professores que dá um nível e uma disciplina tem um tempo semanal para coordenar atividades.”, “é condição fundamental para o sucesso, a troca de experiências, o puxarmos todos para o mesmo lado é condição fundamental para o sucesso”.

B “ os professores que lecionam o mesmo ano e as mesmas disciplinas na sua componente não letiva têm x horas, dependendo do nível que lecionam para trabalhar em conjunto com os outros professores para coordenar atividades, há essa preocupação.”

C- responde afirmativamente ” sim... tem-se trabalhado muito, assim como na interdisciplinaridade também, ou seja na contribuição das várias disciplinas, há trabalho conjunto.”, embora se reconheçam fragilidades devido a especificidade de determinados grupos disciplinares “há disciplinas em que se pode trabalhar com maior ajustamento, mas há outras que nem por isso.

D- é de opinião que o diretor aposta no trabalho colaborativo e está sempre de portas abertas par colaborar com todos os trabalhos.”

Precisa de fazer uma síntese do que os coordenadores dizem e confrontar com o que diz o diretor neste ponto.

6- Partilhar a liderança, formar equipas

Categoria : Para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas. Daí a importância de os líderes serem capazes de partilhar a sua liderança e construir equipas coesas e produtivas.

Diretor- Na sua ótica, a equipa é uma componente fundamental, na malha organizacional, “ prefiro ter equipas bem preparadas e que praticamente me dispensassem” ainda na esteira das partilhas de liderança assume que a real preocupação “é a médio prazo mudar a cultura da organização, mudar a cultura que passe pelo desenvolvimento de uma cultura de autonomia dos intervenientes, da capacidade de ser autónomo, responsáveis e cada um deles ser uma peça de engrenagem com cabeça, tronco e membros.

” na verdade, o que aqui acontece é um comando e uma orientação, por parte do líder, para uma composição orquestrada onde todos os papéis e cargos representados na comunidade educativa estejam em verdadeira sintonia.

Coordenadores:

A- “concordo, não podia deixar de concordar, mas não é fácil que isto aconteça, especialmente em escolas grandes, com muita gente, com esta.” Atesta que “ nesta escola, o Diretor sabe bem fazer as equipas , e tirar partido das equipas , mas nós sabemos sempre que num grupo de trabalho há pessoas que remam mais para o mesmo lado e outras que enfim... se não remarem já não é mau, o problema é quando vão em sentido contrário.”, “vamos tentando, nem sempre é possível, às vezes as coisas não correm tão bem exatamente porque as equipas não são necessariamente muito coesas e produtivas, não estou a referir-me à direção, mas estou a referir-me às chefias intermédias”.

B- “ há delegação de competências nas equipas, por parte do diretor, mas todos os elementos que a constituem são nomeados” ; atualmente os grupos são grupos que trabalham de forma mais autónoma, independentemente da situação e depois apresentam o resultado final.” , “ anteriormente havia delegação , mas alguém da direção estava sempre presente”, “atualmente os grupos são grupos que trabalham de forma mais autónoma, independentemente da situação e depois apresentam o resultado final.”, “na minha perspetiva até se é tomado demasiado em conta, confia-se em quem fez e não se tem a preocupação de fiscalizar, de ver se está bem”.

C- “se as equipas forem bem formadas, as equipas podem ter gente competente, que trabalha”, esta escola tem capacidade para isso.” , “ as equipas que se têm mantido têm sido alteradas com gente nova aos pouquinhos que se têm adaptado e têm tomado uma atitude bastante positiva” , “as equipas vão sendo reformuladas se bem que os líderes também, mas as equipas são feitas a partir de pessoas competentes, que trabalham e que dão muito de si para que isto possa funcionar”, “ na minha perspetiva há equipas coesas e empenhadas daí o diretor não concentrar tudo em si.

D “ o diretor cultivava um espírito democrático na escola pelo que é natural que aposte no espírito de equipa” , “descentraliza as tarefas, só que aqui por vezes na minha opinião não há gestão adequada.” , “ tem que haver isenção, na escolha dos elementos.”

7. Envolver a Comunidade

Categoria: A missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar. Um líder tem um papel fundamental em estabelecer pontes com as famílias, com as autarquias, com todos os actores relevantes da comunidade. Se não houver sintonia nos objectivos e partilha de valores a missão da escola dificilmente deixará de fracassar.

Diretor: “em primeiro lugar devemos ter uma grande aproximação com a comunidade, e quando falo em comunidade, falo mesmo na autarquia, porque nós temos essa preocupação.”, “é esta necessidade de nos envolvermos cada vez mais com a comunidade, através da associação de pais, instituições de solidariedade social que às vezes existem e nos podem dar dados muito importantes.”, “a nossa formação, formação de líder e dos coordenadores mais diretos, passa muito também por aí, porque são realidades subterrâneas, que existem, e que o nosso trabalho é fundamental, para limar as arestas dos nossos jovens que por vezes se podem estragar e estragar todo o nosso trabalho. Trabalho que é feito intra muros de uma forma e que extra muros são grandemente prejudicados por esse tipo de situações que existem e que nós não temos como delinear. Neste momento eu preocupo-me com a aproximação com a autarquia e com as outras escolas.”

Coordenadores:

A- “a comunidade educativa reconhece a importância do envolvimento da comunidade”, mas refere que o problema é “a pressão que se faz sentir de fora para dentro por parte dos encarregados de educação”, “penso que a escola também deva ter uma papel educativo e pedagógico em relação aos pais.”, “a missão da escola não deve ser compreender, mas deve ser educar a comunidade também, no sentido de trabalharmos todos com visto ao sucesso dos alunos. “

B- “atenção, há pais que colaboram com a escola, em atividades e há encarregados de educação muito disponíveis nesta escola”, “esta é uma grande falha da escola, a relação com os pais. Os pais pressionam muito e por vezes a escola cede e por isso eu acho que a escola tem também que educar a família no sentido do sucesso dos alunos”, “e os pais e encarregados de educação têm que entender e integrar-se na posição global da escola e não na posição global do seu educando. Não quero dizer com isto que os pais não possam intervir e dar o seu contributo, mas numa perspectiva de colaborar e não de controlar o que se passa aqui e de decidir se quer fazer isto ou aquilo.”

C- “ a questão é que nós, já em outros tempos e com outros diretores, a escola foi demasiado aberta à comunidade e depois as pessoas cá dentro sentiram-se sufocadas com as solicitações exteriores”; “vêm os pais e exigem isto, isto e aquilo... exemplos há todos os dias... por exemplo, acabamos de dar as notas do período, a direção enche de gente, de pais a reivindicar que os filhos mereciam mais, que a culpa é do professor x e y. Este é um tipo de sufoco.”

D- “atualmente houve uma abertura que na minha perspectiva é excessiva, ou seja os pais deixaram de se imiscuir nos assuntos que deviam de tratar e metem-se em assuntos que não lhes dizem respeito”. “Aqui na escola a comunidade até se envolve demais, ou seja, as pessoas por vezes não se envolvem naquilo que pretendemos, mas as famílias tem um papel muito ativo aqui dentro, sem ser colaborar com a escola. Eu

costumo dizer que nós aqui... as famílias têm mais o papel de fiscalização do que colaboração com a escola, ainda não entenderam que devem sim colaborar”.

8. Avaliar e inovar

Categoria: Os líderes de sucesso são positivos, inovadores e conscientes dos riscos. A avaliação e a inovação são instrumentos essenciais da sua acção e elementos que credibilizam as suas propostas e mobilizam para a consecução de resultados.

Diretor – “ a minha preocupação de inovar é permanente, procuro recolher informação diversificada, que a escola participe em projetos que tenham utilidade, cuja inspiração venha do exterior ou nasça dentro da escola, tem é que ser, formando equipas e não centralizando em si toda a acção.” , “não basta falar de inovação, é preciso agir “. quanto à avaliação , é uma atitude permanente, “avaliamos os resultados, estudamos todas as tendências, todas as técnicas e estatísticas para perceber exatamente se estamos no bom caminho para termos os bons resultados.” . O diretor atenta que “às vezes a avaliação em excesso é prejudicial, trabalhar para a avaliação também é prejudicial e por vezes a avaliação é tecnicamente difícil, porque a verdadeira avaliação é aquela que decorre, não da utilização sistemática de elementos, que é aquilo que é normal.”

Coordenadores:

A-“ a inovação não é propriamente uma coisa fácil numa profissão tão exigente como é a nossa. O espaço para a inovação não sei onde é que ele existe, vamos tentando, por exemplo, participar em projetos, por vezes revela-se menos conseguida, porque o nível de exigência e as expectativas de sucesso, amplamente assumidas como prioritárias, não se conjugam facilmente com a ocupação do tempo em iniciativas que saiam do âmbito estritamente académico. “ posso também considerar inovação, a existência de um gabinete de mediação de conflitos”, “ no qual é feita a monitorização das questões disciplinares através do respetivo *Observatório*, coordenado pela psicóloga, fornece informação pertinente sobre as medidas adotadas e confirma a eficácia da ação preventiva levada a cabo no sentido de garantir a existência de um ambiente tranquilo, unanimemente reconhecido como sendo propício ao desenvolvimento das aprendizagens.”, “numa escola nós temos muito pouco espaço e a professora também sabe, nós temos regras muito rígidas, nós não podemos sair daquilo que nos é determinado e temos pouca autonomia em termos de inovação e o espaço que temos e a abertura é muito pequena e o tempo também.”

Alusivo à avaliação , refere que “Há uma avaliação permanente das nossas funções e a avaliação é um instrumento que usamos habitualmente e faz parte das nossas tarefas. Não estou a falar só da avaliação dos alunos, mas da nossa própria avaliação.”

B- “há alguma preocupação com a avaliação, ate porque há uma equipa de auto avaliação que funciona, avaliação interna e que trabalha.” se considerarmos a inovação , a participação em projectos, sim , então há inovação.

C- “ o diretor, está sempre pronto para enfrentar desafios e disponível para avaliar os resultados, tem uma atitude permanente de abertura à inovação, não tem medo de correr riscos”.

D- “ sem dúvida alguma que um dos itens que eu privilegio, tal como o diretor, porque há sempre necessidade de inovar de estarmos sempre atualizados e de avançarmos com trabalhos que tem esse objetivo de trazer para a escola soluções novas. “convidam-se pessoas para fazerem comunicação , que tenham feito trabalhos de investigação e que tragam essas mais valias para a escola.” . Em relação há avaliação, “ tem sido uma constante e como instrumento de gestão é preciosa, faz com que haja maior responsabilidades pessoais e a necessidade de aperfeiçoar o desempenho colectivo. “

Precisa de fazer uma síntese do que os coordenadores dizem e confrontar com o que diz o diretor neste ponto.

Conclusões – Um primeiro cruzamento de olhares...

Parece-nos possível traçar um conjunto de considerações provisórias, porém assentes numa reflexão consistente que apresentaremos estruturadas em torno dos itens de análise.

1. Foco na Aprendizagem - A hegemonia de resultados acontece do forte investimento na área da aprendizagem e do ensino, sempre em prol do sucesso académico dos alunos, em detrimento do cumprimento cego dos normativos emanados pela tutela. Todos os respondentes são unânimes em afirmarem que o foco da ação, é direcionada para a aprendizagem e para o ensino e estão conscientes de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos, que é também o dos professores.

2. Promover relações interpessoais positivas - A tendência que prevalece é a de um forte investimento, por parte da figura do diretor no estreitamento das relações, uma profunda preocupação com a importância das relações interpessoais de qualidade, no intuito de que os vários atores se sintam apoiados e motivados no trabalho que desenvolvem, cultivando valores de partilha e responsabilidade, com a consciência de que tal é indispensável para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem.

3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos- Nesta escola são estabelecidos objetivos muito ambiciosos, atendendo a que se pretende melhorar/manter a sua posição de resultados nos *rankings*, em termos de exames nacionais.

O diretor, faz tudo para conseguir motivar e inspirar os vários atores, sem autoritarismo, leva a que haja um empenho generalizado no cumprimento dos objetivos estratégicos que propõe. A visão da escola é a “valorização do saber” de modo a que a aprendizagem seja um diálogo consistente entre os deveres de cidadania e a cultura científica.

As respostas dos coordenadores, foram dissonantes quanto à decisão estratégica e definição de objetivos por parte do diretor. Referem que há falta de um caminho traçado, de um objetivo em termos de futuro. Mas também ressalvam que o diretor “tem uma boa visão estratégica do que se deva fazer para que a escola possa corresponder aos desafios que se lhe colocam (...)” e dão como exemplo resultados da avaliação externa.

4. Melhorar a envolvente, que fazem parte

Todos os atores entrevistados demonstram uma opinião convergente. A escola abre as “portas” à comunidade e este envolvimento externo é fundamental. O projeto educativo é alavancado pela envolvente,

que engloba tudo o que contribui positiva ou/ e negativamente para o sucesso ou para o insucesso, para o bom ou o mau clima de escola.

5. Apostar no trabalho colaborativo

Na visão dos coordenadores, tal como a do Diretor , está presente o trabalho colaborativo que em certa medida robustece a estrutura organizacional. Neste órgão de gestão curricular intermédia verificou-se a ocorrência de maior número de situações de trabalho entre pares é sobretudo no contexto dos subgrupos de trabalho, organizados por disciplina e ano de escolaridade. A este propósito, tivemos oportunidade de constatar que a atribuição nos horários de tempos para esse fim possibilita ao nível desses subgrupos de trabalhos, um trabalho conjunto.

Em relação à Coordenador B, percebe-se um certo tendenciosismo de análise, demonstrando possuir atitudes faciosas, devido a representações sociais ocupados anteriormente , o que levou à mobilidade de papéis e perda de poder.

6- Partilhar a liderança, formar equipas

Ainda que o modo de atuar por parte do diretor esteja imbricado em autonomia distribuídas , prevalecem sentimentos e vontades de supervisão e controle por parte das chefia de topo.

Os coordenadores de departamento veem o diretor como um bom avaliador das capacidades alheias sabendo elevar ao expoente máximo as mais valias de cada um com o objetivo de rentabilização dos resultados. São de opinião que a figura do diretor apresenta preocupações no estímulo da democracia interna apostando no espírito de equipa num trabalho transversal. Atentam também que o diretor apresenta capacidades para trabalhar em e com equipas, embora se possa ir um pouco mais longe nesta reflexão, pois este delegar de responsabilidades, esta descentralização de tarefas é acompanhada de uma tendência expressiva de necessidade de supervisão do trabalho efetuado .Confiramos as tendências com os seguintes testemunhos:” confia-se em quem fez e não se tem a preocupação de fiscalizar”,” O que eu acho é que há descoordenação”,” mas acho que pelo menos à primeira reunião dessa equipa de trabalho devia ter ido um elemento da direção que devia coordenar.”

7. Envolver a Comunidade

O Director, sendo o espelho do espírito da escola, tem que ter uma visão acrescida da realidade que o envolve, para isso tem que estreitar relações de proximidade com a comunidade. Como deve atuar então? Efectuar estreitamento de relações com a autarquia local, traçar os perfis dos alunos, envolver a associação de pais e estabelecer conexões com instituições de solidariedade social. Na verdade, o diretor terá que ter em atenção as realidades informais e ocultas tão características e enraizadas na comunidade escolar. Ora, existe uma tendência imitativa para uma reprodução social daquilo a que os jovens têm acesso. Então a escola, na figura do Diretor, terá que ter conhecimento dessas realidades desviantes e cinzelar intramuros o que de menos bom se desenvolve por contágio.

Um dos pontos fracos no envolvimento da comunidade é a pouca participação, por parte dos encarregados de educação, na adesão a eventos promovidos em contexto escolar. Em contrapartida, o excesso de abertura à comunidade traduz-se nitidamente numa atuação de expressão débil com resultados menos satisfatórios atendendo à forte pressão efetuado pela comunidade parental com vista ao sucesso dos seus filhos. Monitorizam. Fiscalizam. Supervisionam. Sufocam. Uma invasão que vai para além dos limites do bom senso tendo repercussões tencionais nefastas nos professores.

8. Avaliar e inovar

Assentando agora a atenção nos domínios da avaliação e inovação convém particularizar os conceitos, ainda que de forma breve. A avaliação tem como finalidade efetuar uma reflexão sobre os processos adotados com vista a melhorá-los através da alteração de estratégias. Já a inovação assenta no acolhimento de projetos vindos do exterior e que se façam repercutir nos projectos internos. No caso específico desta escola existe uma monitorização constante em termos de avaliação .

Deixamos como pano de fundo, na opinião do director “Se não houver satisfação, alegria, convicção, motivação, auto estima de todos andamos aqui a perder tempo, honestamente. Esta é uma inovação que considero, este é o meu slogan”.

Referências bibliográficas

- Bass, B. M.; Avolio, B. J.(2004). Multifactor Leadership Questionnaire; Manual and Sampler Set, 3ª Ed. Gallup leadership Institute, California; Mind Garden.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (M. J. Alvarez, S. dos Santos & T. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Castanheira, P. & Costa, Jorge Adelino (2000). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (orgs.), A Escola Sob Suspeita. Porto: Edições ASA, pp. 144-145.
- Day, C. et al (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Open University Press.
- Etzioni, A. (1984). Organizações Modernas. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. Porto: ASA.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). Open schools/healthy schools:Measuring organizational climate. . Beverly Hills, CA: Sage.
- Jesuino, C. (2005). Processos de Liderança. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, J. (2008). Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. in L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2011). Administração escolar: estudos. Porto: Porto Editora.
- National College for School Leadership (2002). Making the difference Successful leadership in challenging circumstances. www.ncsl.org.uk, acesso em 2 de setembro de 2011.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. Quadrante – Revista Teórica e de Investigação, Vol. 3, N.º 1, pp. 3- 53. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGrawHill.
- Sergiovanni, T. (2004). O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições ASA.
- Sá, V. (1997). Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional
- Sousa, A.B. (2009). Investigação em Educação, (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Yin, R. K. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman

A Gestão escolar e o trabalho docente com a implantação do Programa Mais Educação: um estudo de uma escola do Município de Salvador/Bahia

Cristiane Gomes Ferreira³³⁶

O Programa Mais Educação, objeto de investigação desta pesquisa, foi criado em 2007 com a intenção de induzir a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, articulado com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele surge no cenário educacional brasileiro como uma política de educação em tempo integral (dois turnos), amparada na intersetorialidade da gestão pública e na possibilidade de articulação com a sociedade civil.

Vários dos programas criados pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação no Brasil, com foco na escola, têm como objetivos a melhoria do desempenho educacional dos estudantes e dos índices educacionais, cobrando da gestão escolar um maior planejamento, uso eficiente do recurso financeiro, ações direcionadas para a gestão participativa e nova formação para o trabalho docente, pois requer conhecimentos na área administrativa e gerencial.

Não se pode negar que o estudo da gestão escolar no contexto contemporâneo tem assumido grande importância dentro da gestão educacional principalmente pelo fato de buscar apresentar uma visão ampla da problemática da educação e da escola. Qualquer mudança ou propostas de inovação nessa área vão, de alguma maneira, influenciar as diferentes dimensões da unidade escolar: gestão, pedagógica, infraestrutura, comunidade escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Cabe aqui acrescentar que a pesquisa também estudou a gestão participativa e a tomada de decisão com a implantação do Programa, contudo, para focar o tema específico do evento, foi selecionada apenas a categoria gestão e trabalho docente.

Portanto, este estudo analisou como a gestão escolar e o trabalho docente se processaram na escola com a implantação do Programa Mais Educação, haja vista que a continuação dos educandos no contraturno e as novas atividades desenvolvidas demandavam maior planejamento pedagógico e reorganização administrativo-financeira no interior da unidade escolar.

Importante ressaltar que a educação integral defendida pelos documentos legais e orientada para ser desenvolvida pelo Programa Mais Educação é aquela que deve trabalhar com o compromisso coletivo, para a construção de um projeto de educação que estimule respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Palavras como participação, diálogo com a comunidade, compartilhamento, trabalho coletivo, mobilização, entre outras, são bastante utilizadas nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, para serem distribuídos às Secretarias de Educação e Escolas.

O gestor também tem papel importante nesse processo principalmente pelos desafios que encontra e pelos problemas existentes no dia a dia das escolas. A mediação do diretor é essencial para melhorar as relações interpessoais e favorecer o trabalho coletivo. Junto com o conselho escolar, ele deve incentivar a participação da comunidade, promover debates sobre educação integral e compartilhar decisões.

³³⁶ Professora Ms da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X/Bahia/Brasil /Teixeira de Freitas – crisgedu@yahoo.com.br.

O fato é que, ao se buscar pesquisar os problemas no campo da gestão relacionados com os programas implantados nas escolas, não há como deixar de considerar aspectos vinculados à gestão escolar, processos de reforma na educação, trabalho docente e democratização da educação. Também se destaca que a escola se torna o epicentro do novo modelo de gestão, baseado na descentralização, na autonomia financeira e na participação da comunidade, com o objetivo de garantir melhor uso dos recursos da educação.

Desse modo, para mostrar como foi desenvolvida a pesquisa, este artigo foi dividido em três sessões: a primeira discute as reformas ocorridas na educação brasileira e os impactos na gestão educacional; a segunda versará sobre o Programa Mais Educação e o trabalho docente; e, por fim, na terceira serão descritos e discutidos os resultados encontrados em uma Escola pesquisada no Município de Salvador/Bahia.

Como esclarecimento ao leitor, o Município de Salvador possui 430 escolas, divididas nas modalidades de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e teve, em 2008, várias escolas do Ensino Fundamental que implantaram o Programa Mais Educação. Portanto, possui mais de quatro anos de vivência com o referido Programa, o que facilitou acompanhar a pesquisa desde seu início.

1. As reformas no Brasil e os impactos na gestão educacional

A sociedade atual vem passando por constantes mudanças decorrentes de uma ampla teia de relações em que estão implicadas as dimensões política, cultural, econômica e institucional. Esse contexto de transformações tem requerido intervenções que modifiquem o modelo de produção ou resultados de alguns setores imprescindíveis à dinâmica do mundo atual. Entre esses setores, destacamos a educação e os resultados produzidos pela escola pública. As políticas, programas e projetos destinados a esse setor se inserem em uma conjuntura mais ampla cujos traços estão delineados pela nova configuração do Estado.

A literatura (IAES e DELICH, 2009) tem mostrado que as instituições tradicionais, organizadoras das sociedades (família, trabalho, escola e Estado), ficaram enfraquecidas em decorrência da desagregação e perda da coesão social, fatos esses que trouxeram à tona outras relações sociais, que aos poucos foram influenciando a nova sociedade.

Nesse cenário, novas tendências econômicas, sociais, políticas e culturais emergiram, ocorrendo mudanças de paradigmas de toda ordem. Entre essas alterações se encontra a crise de governabilidade do Estado em legitimar suas políticas, o que resultou em um desequilíbrio entre as demandas solicitadas aos governos e sua capacidade de administrá-las e atendê-las.

Esse contexto é chamado por Iaies e Delich (2009, p. 183) de “projeto modernizador do Estado nacional”, na medida em que trata de remover os obstáculos do progresso, tirar o velho e substituir por algo novo. Importante ressaltar que esse projeto modernizador não se restringiu apenas aos países com maior crescimento econômico, mas abrangeu também países mais pobres economicamente, como é o caso de países da América Latina.

Esse projeto modernizador chegou à educação e, com isso, as modificações nas políticas educacionais tiveram como eixos centrais reformas na organização, gestão e financiamento dos sistemas públicos de

educação. Oliveira (2012) esclarece que essas mudanças resultaram em nova regulação educacional e se estruturou em alguns pontos principais, tais como: centralidade na administração escolar, colocando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita; introdução de avaliações educacionais e a gestão democrática (com a participação da comunidade).

Desta forma, os mecanismos de descentralização e democratização das atividades passaram a ser instrumentos importantes nessa busca pela modernização, especialmente nas áreas de educação e saúde. O objetivo de ambos era requerer resultados melhores e qualidade na prestação dos serviços públicos, tendo em vista que a eficiência técnico-gerencial era reconhecida como mudança necessária.

Outro aspecto a observar, é que a essas reformas foi dado um destaque ao **fortalecimento da autonomia financeira** e pedagógica das escolas, que gerou experiências, inovações e programas que tiveram como consequências: ampliações da jornada escolar, atenção especial ao Ensino Fundamental e adoção de mecanismos de participação (eleição para diretor e criação de conselhos).

Bancos internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), não ficaram de fora desse processo, muito pelo contrário, participaram ativamente como fontes de financiamento para os programas e projetos na área educacional. A justificativa era que os países em desenvolvimento tinham um alto custo econômico, social e político devido à ausência de reformas na administração pública e deficiências no financiamento. Segundo Figueiredo (2009), o argumento usado para explicar as intervenções e as reformas educacionais pelo Banco Mundial era porque havia uma falta de qualidade e produtividade na área educacional, requerimentos necessários para modernização do país e adequação para as exigências e os desafios da globalização.

Apesar dos avanços e melhorias dos índices educacionais iniciados com essas reformas, autores como Gajardo (2000), Castro (2002) e Alves (2008) relatam que, decorridos mais de 20 anos, ainda não se tem uma escola pública de qualidade para todos. O que se observa é que os resultados obtidos não foram suficientes para atingir os objetivos de qualidade e equidade necessários para superar os problemas e os desafios do mundo globalizado.

No Brasil, as reformas educacionais implantadas também seguiram o modelo vigente da época (anos 1980 e 1990), das quais almejavam maior eficiência e eficácia, sobretudo, na gestão. A modernização da gestão educacional nas escolas veio atender às recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, Tailândia, da qual o Brasil foi país signatário.

Sob essa perspectiva, as políticas educacionais brasileiras são formuladas com ênfase na racionalidade da gestão escolar, com o objetivo de garantir melhor uso dos recursos da educação para transformá-la em instrumento de redução da pobreza, aceleração da competitividade econômica e diminuição da desigualdade social.

As reformas atuais, no entendimento de Thurler (2002, p. 89), vêm confrontar os docentes com dois desafios de grande importância: redescobrir a escola enquanto local de trabalho e redescobrir a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão, e acrescenta: "Isso significa que eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola." Com essa análise, o

autor mostra a duplicidade de papéis que passam a ser impostos aos profissionais da educação com vistas a atender as novas demandas que as mudanças vêm impondo.

O Programa Mais Educação e o trabalho docente

O Programa Mais Educação surgiu na educação brasileira pela Portaria Interministerial nº 17/2007, como uma política pública setorial dentro da política educacional que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de Educação integral.

Em termos legais, os princípios e os objetivos do referido Programa estão amparados pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Vale salientar que o PNE vai mais além do texto da nova LDB, ao informar que a educação em tempo integral é um dos objetivos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

No aspecto do financiamento, a educação integral é contemplada pela Lei 11.494/2007, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujo art. 10º especifica coeficientes diferenciados de remuneração das matrículas para todas as etapas da educação básica, especificadamente, para o Ensino Fundamental e Médio em tempo integral.

Em 2010, foi sancionado o Decreto nº 7.083, no qual o art. 1º estabelece que o Programa Mais Educação tenha por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

O Decreto considera a educação básica em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

O Projeto de Lei 8.035, de 2010, que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, também tem como uma das metas (meta 06): oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica. As estratégias lançadas visam a estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar e fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, tais como: centros comunitários, bibliotecas, museus etc. A novidade está na inclusão das escolas do campo que até então não tinham uma política de ampliação do horário integral efetivada.

Moll (2012) relata que o Programa Mais Educação para o período 2012-2014 pretende ultrapassar as 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo e compondo as ações no grande esforço de enfrentamento das profundas desigualdades sociais pelo Governo Federal por meio do Programa "Brasil sem miséria".

Cabe aqui um destaque sobre as concepções que o termo educação integral adquiriu na educação brasileira nos últimos anos. Na década de 1950, ele é visto como uma particularidade dos sistemas escolares que via a escola como um local de formação integral. Hoje, quando se coloca a proposta de

educação integral, as questões sociais tendem a se sobrepor à dimensão pedagógica, sendo a escola transformada em um local onde esses problemas precisam ser minimizados.

Paro (2009) chama a atenção para o tema educação integral em tempo integral, que já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral com extensão do tempo de escolaridade. Segundo o próprio autor, educação integral, em última instância, é um pleonasma: “ou a educação é integral ou, então, não é educação” (p. 13). Ressalta-se na análise do autor o cuidado para que as questões sociais que suscitaram as mudanças na educação não confundam qualidade da educação com tempo na escola.

Coelho (2009) coloca que educação integral tem a ver com uma perspectiva em que as experiências, saberes e conhecimentos não sejam hierarquizados e, sim, complementares. Desse modo, não é necessário que em um turno específico sejam distribuídas as diferentes disciplinas e as atividades fiquem relegadas ao turno complementar. O importante é que elas sejam distribuídas de modo a favorecer o processo educacional e as relações sociais propiciadas pela escola.

É necessário fazer essas ressalvas, pois a discussão sobre escola integral/escola de tempo integral no Brasil tem sua semente embrionária na década de 1930, tendo no manifesto dos pioneiros uma das suas primeiras referências. O manifesto proclamava por uma educação nova, em oposição à escola existente, chamada de tradicional. Anísio Teixeira, um dos maiores defensores desse tipo de escola, propunha uma educação que possibilitasse aos educandos um currículo mais abrangente, com leituras, ciências, artes, dança, música e oficinas.

Foi a partir desse ideário liderado por Anísio Teixeira que se constituiu o Programa Mais Educação, uma tentativa do Governo Federal de implementar atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral dos educandos. O texto assevera: “A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola” (BRASIL, 2009, p. 5). Por isso, as mudanças implicam a busca de outros espaços na comunidade (quadros esportivos, centros recreativos, piscinas etc.) e amplia o conceito de espaço educacional.

O Programa foi criado para atender prioritariamente as escolas de baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2009).

Como uma política pública setorial, o Programa Mais Educação é o resultado das reivindicações e relações de forças constituídas pelos movimentos sociais, políticos e sociedade civil que provocaram o direcionamento das ações do Estado brasileiro para implantação da educação em tempo integral. O impacto e os benefícios que esta política pública trará para a realidade social serão definidos durante sua trajetória, no processo de operacionalização, que pode ser traduzido pelo grau de apoio administrativo/financeiro que as escolas receberão dos órgãos da administração central e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Desde que foi implantado em 2008, verifica-se um aumento crescente de escolas e educandos em atividades que configuram a agenda de educação em tempo integral. Moll (2012, p. 143) relata que em 2011 houve 15.018 escolas que aderiram ao Programa Mais Educação e 3.067.644 educandos em atividades com mais de quatro horas na unidade escolar.

Sobre ampliação do horário escolar, Moraes (2009) discute que o Programa Mais Educação, ao empregar o termo contraturno, nega os princípios da educação integral. Para o autor:

[...] As atividades de “artes, cultura, esporte, lazer” não “pertencem ao currículo escolar/educacional, mas se apresentam como atividades complementares ao vivenciado no dia a dia pedagógico de um turno da escola. Podem ocorrer em qualquer local, não necessariamente no espaço escolar. A denominação integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob cuidados/responsabilidade de uma instituição [...]” (MORAES, 2009, p. 35).

É esclarecedor ilustrar que esse debate sobre ampliação da jornada escolar no Brasil suscita algumas divergências sobre os seus resultados. Autores como Cavaliere (2002) e Paro (2009) colocam que a extensão do horário escolar por si só não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potência. Já Kerstenetzky (2006) defende que a qualidade pode ser alavancada pela ampliação da jornada.

Refletindo a respeito dessa ampliação do tempo no interior da escola, uma situação que se pode constatar é que o tempo e o espaço não são variáveis neutras. Um exemplo de situação influenciada por eles é a gestão escolar e o trabalho docente. No tocante à gestão do Programa Mais Educação, a expansão do tempo e espaço na unidade educacional torna o trabalho dentro da escola muito mais complexo no que diz respeito às questões administrativa e pedagógica.

A permanência dos educandos na jornada ampliada e as múltiplas atividades conduzidas por diferentes profissionais exigem, do ponto de vista da gestão e trabalho pedagógico, um maior planejamento, organização, gestão participativa e tomada de decisão que possibilitem melhor fluxo coordenado para execução das atividades. Aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando o raio de ação e competências profissionais. As exigências de trabalho aumentam consideravelmente, levando em conta que devem responder por questões: orçamentária, política, jurídica e pedagógica.

Oliveira (2012) resume essa situação quando coloca que “os trabalhadores docentes se veem, então, forçados a dominar práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho, como inovação” (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Por este motivo, conflitos podem emergir justamente pelo ineditismo dessa vivência, na qual também se espera superar o paralelismo de ações ainda muito focadas na hierarquização, na fragmentação de saberes e no monopólio do professor no lugar de educador.

Monteiro (2009) pondera que, para que esse processo se efetive, é necessário um planejamento integrado, realizado de forma participativa e articulado por toda comunidade escolar, uma vez que as atividades devem se relacionar de forma a dialogar com o projeto político pedagógico da escola.

Diante desse quadro, o trabalho docente sai da sala de aula e amplia o espaço de participação e atuação dentro da escola, ele passa a atuar no planejamento, na gestão, na disciplina, na política, além do pedagógico. Os afazeres passam a contemplar, além das atividades em sala de aula, reuniões pedagógicas, participação na gestão, entre outras atividades, mudando o seu perfil profissional de professor para um profissional mais técnico-administrativo.

A gestão escolar e o trabalho docente, portanto, passam a assumir uma dimensão de importância diante das demandas surgidas com essas mudanças e a própria execução do programa. O gestor como coordenador da unidade escolar passa a exercer um papel fundamental diante dos conflitos que emergem dessas questões, principalmente, o de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo.

Essas situações expressas anteriormente são o reflexo das reformas ocorridas na educação brasileira que estão associadas a ações de fortalecimento da autonomia das escolas, maior participação da comunidade, existência de procedimentos sistemáticos de avaliação, prestação de contas e responsabilização; sendo a liderança do diretor considerada estratégica na construção de um novo modelo de gestão.

Desse modo, podem-se perceber quantos desafios estão presentes na operacionalização e na execução de Projetos como é o caso do Programa Mais Educação, que visa à mudança na cultura da escola, nova proposta pedagógica e curricular. O trabalho docente também deixa de ser apenas entendido como uma atividade em sala de aula, assim como se amplia para gestão da escola, elaboração de projetos, planejamento e discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nos estudos desenvolvidos por Oliveira (2012), ela relata que foi realizada uma pesquisa sobre as condições de trabalho nas escolas brasileiras nos últimos cinco anos e verificou que os professores são muito visados pelos programas das reformas educacionais, como agentes centrais da mudança, e, por isso, se veem constrangidos diante da responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Acrescenta ainda que a organização do trabalho dentro da escola acaba sendo um dos fatores da precariedade do trabalho do professor.

Logo, o que se verificou com a implantação do Programa Mais Educação nas escolas é que o trabalho docente, principalmente de quem se encontra na gestão, aumentou bastante, e vale salientar que o gestor também é um docente, que se encontra provisoriamente exercendo um novo papel dentro da unidade escolar. O que se observou é que o ritmo de trabalho se intensificou e a jornada dentro da escola se estendeu com maiores responsabilidades de todos os profissionais envolvidos.

A pesquisa na Escola Municipal

Na intenção de enfrentar os desafios para melhoria educacional, as escolas municipais de Salvador estão experimentando a implantação do Programa Mais Educação. Essa política consiste em ampliar a jornada escolar, oferecendo no contraturno atividades socioeducativas.

O Programa teve início na rede Municipal de Salvador no ano de 2008, com 17 escolas contempladas. Em 2009, aumentaram para 49; no ano de 2010, foram 131 escolas. E em 2011, segundo a Coordenadora do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador (SECULT), reduziram para 30 escolas.

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa enfatizou os aspectos qualitativos já que a escola é uma organização social onde pessoas interagem constantemente, influenciando direta ou indiretamente, em maior ou menor intensidade, os diversos aspectos da rotina do funcionamento da escola. Essas interações fazem de cada escola um espaço educacional especial, único, apesar das expectativas sobre ela serem comuns a todas as outras.

Para este estudo, o ambiente escolar (natural) foi o ponto de partida e o pesquisador, um sujeito importante para a produção dos dados, pelo fato de ele realizar uma forma de investigação interpretativa em que será necessário enxergar, ouvir e entender o que se passa com o objeto estudado.

A investigação ocorreu em uma única escola, considerando que o estudo de caso único pode se justificar pela representação ou tipicidade de uma situação. Segundo Yin (2010, p. 72), o estudo de caso único tem como “objetivo captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum”. Portanto, optamos por focar em apenas uma escola com vistas a elaborar um primeiro perfil das mudanças implementadas com o referido Programa.

Os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada, observação direta e questionário. A escolha da entrevista foi considerada, porque ela é um instrumento que permite ao pesquisador controlar a linha de questionamento e registrar informações novas, caso ocorram. Flick (2009) declara que é provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam mais bem expressos em uma situação de entrevista planejada do que a produção por meio de um questionário. Ele foi direcionado para o gestor e coordenador do Programa na escola com o propósito de efetuar um primeiro levantamento das questões vivenciadas por eles.

O uso do questionário foi outro instrumento escolhido como coleta de dados porque ele é um instrumento que permite ser produzido sem a presença direta do pesquisador. Possibilita, segundo Gil (1999), atingir um maior número de pessoas e comporta que as pessoas o respondam no momento que lhes pareça mais apropriado. O instrumento foi aplicado para levantar dados objetivos junto aos professores no propósito de verificar se as questões apontadas pelos gestores (diretor e coordenador) foram percebidas por eles.

Como a pesquisa envolveu um ambiente natural, a escola, a observação direta não participante passou a ser um instrumento auxiliar na informação adicional da investigação. A observação permitiu ao pesquisador outros olhares e percepções que apenas a entrevista e o questionário não proporcionaram.

A investigação foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Salvador/Bahia pelo fato de haver um interesse na implantação do Programa nas escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais, bem como pelo assunto educação integral em tempo integral estar interligado à discussão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Os participantes da pesquisa foram: o gestor (01), coordenador do programa Mais Educação (01) e cinco professores.

Sobre a Escola Municipal, pode-se dizer que foi uma das primeiras escolas a implantar o Programa Mais Educação em 2008 e que permanece até os dias de hoje; foi também uma das unidades escolares que recebeu maior montante financeiro, por englobar um número grande de educandos participantes. Além disso, havia uma motivação muito grande por parte da gestora em implantar o Programa.

Como cada escola tem uma dinâmica própria, a pesquisa procurou conhecer o funcionamento do Programa Mais Educação na Escola e seus efeitos na gestão escolar e no trabalho docente. Neste artigo, vamos nos reportar especialmente aos tópicos que dizem respeito à gestão escolar e ao trabalho do gestor. Inicialmente, inqueriu-se a gestora e a coordenadora do Programa Mais Educação sobre quais as demandas de trabalho que o Programa Mais Educação impactou na gestão. Para facilitar a organização das

ideias e das respostas, essa pergunta foi dividida em três critérios de resposta: administrativo, financeiro e pedagógico.

A fala delas enfatizou que ocorreu um aumento do trabalho diário na escola. O administrativo teve que lidar com mais relatórios, pagamentos, prestação de conta, planejamento das rotinas, bem como reorganização de todo o trabalho na escola. O financeiro foi relatado por elas que melhorou, haja vista que a escola aumentou o recebimento de recursos, mas em contrapartida as responsabilidades ampliaram. Quanto ao pedagógico, reconheceram que ocorreu uma melhora em sala de aula, os estudantes avançaram na leitura, escrita e no raciocínio lógico matemático, contudo, os professores necessitaram realizar um maior acompanhamento. As atividades complementares capoeira e futebol contribuíram para a socialização das crianças na escola.

No questionário entregue aos professores também houve relatos sobre o aumento do trabalho docente com a chegada do Programa Mais Educação. As respostas foram unânimes, todos concordaram que houve mudanças e maior número de exigências e atividades, o que veio a confirmar as falas da gestora e coordenadora do programa, especialmente quando assinalaram que as áreas administrativa, pedagógica, financeira tiveram um aumento no fluxo de trabalho.

O que se verifica é que o Programa Mais Educação muda completamente o cenário e o contexto de trabalho de uma unidade escolar. Não há surpresa, portanto, na recusa de muitos gestores/as para implantá-lo, principalmente pela ausência de uma infraestrutura física das escolas da rede municipal de Salvador.

Ampliar o tempo e o espaço das escolas não tem se mostrado algo fácil, as respostas retratam isso, principalmente se a proposta de educação integral for realizada com políticas de curto prazo³³⁷, como é o caso do que vem ocorrendo no Brasil. As defasagens históricas, de programas e projetos sem continuidade deixaram o sistema de ensino com problemas na qualidade educacional e com inúmeros desafios para correção. O Programa Mais Educação chega às escolas como uma política pública educacional com várias possibilidades de melhorias para educação, mas também com questões provocativas que demandam soluções criativas e necessidades na articulação e na cooperação entre os entes federados (União, estados e municípios).

Um fato observado na pesquisa foi sobre o aumento de recursos para a escola pela adesão ao Programa. Sobre isso a gestora da escola informou que ocorreu um aumento da demanda de trabalho na escola por causa dos preenchimentos dos relatórios, orçamentos, pagamento de monitores e prestação de contas. Entretanto, a entrada de mais um recurso (Educação Integral) é também considerado estratégico para a gestão financeira da escola, pois, segundo ela, existe uma flexibilidade no gasto.

Sobre essa questão, Oliveira (2012) observa que, no âmbito da gestão escolar, ocorreu uma ampliação do espaço de manobra para conduzir as políticas internas e maior flexibilidade administrativa e autonomia institucional. Essa descentralização administrativa e financeira permitiu à escola maior flexibilidade na gestão e na captação de recursos. Contudo, em relação ao âmbito administrativo a escola ampliou suas responsabilidades, pois além do pedagógico passou a administrar recursos oriundos dos programas, já que tinha autonomia para geri-lo. Ela ainda acrescenta que essas políticas têm gerado uma reorganização no

³³⁷ As adesões das escolas são renovadas a cada ano. O que implica a possibilidade de desistir no ano seguinte.

trabalho da escola, decorrente de novas circunstâncias que adentraram na organização escolar, tendo como resultado maior responsabilização e demandas de trabalho no interior da escola e necessidade de maior envolvimento da comunidade.

Não há como questionar que o Programa Mais Educação enfrenta diversos desafios para se consolidar como uma política de educação em tempo integral, o programa redesenhou a dinâmica da gestão da escola, seja no pedagógico, no administrativo, bem como no seu espaço de abrangência; afinal teve que sair dos muros da escola para disponibilizar ao currículo outros saberes e também recorrer a espaços que a escola não possuía para poder desenvolver todas as atividades necessárias.

Implantar a educação de tempo integral nas escolas brasileiras será, portanto, o grande desafio dos gestores, professores, secretários de educação e toda comunidade, caso realmente a proposta se configure como uma política de Estado brasileiro. E mais ainda, a necessidade de aperfeiçoamento docente em outras áreas que não seja a pedagógica.

Considerações finais

O Programa Mais Educação, como uma política educacional, introduz-se nas escolas brasileiras com uma proposta de educação integral, e certamente um dos seus desafios é consolidar sua implantação nas escolas brasileiras, bem como equacionar as demandas do trabalho docente.

Foi visto neste trabalho que a luta por uma educação integral, em tempo integral, não se consolidou ainda, pelo contrário, esse anseio de melhorar a qualidade educacional e ampliar o tempo da escola de quatro horas para sete horas, no mínimo, tem seu processo embrionário na década de 1930, reconhecendo Anísio Teixeira (década de 1950) e Darcy Ribeiro (década de 1980) como os maiores defensores dessa prática.

As políticas educacionais brasileiras que buscam a autonomia da escola e a descentralização financeira por meio dos programas implantados têm tido como resultado maior custo para os trabalhadores docentes. Significa dizer que as reformas introduzidas na educação e, especialmente, na escola, não vieram acompanhadas da adequação no que se refere às condições de trabalho e à remuneração. Realmente, a adesão ao Programa favorece maior autonomia financeira, entretanto, para definir algumas regras de trabalho, os professores e os gestores aumentam significativamente suas atividades e compromissos.

Programas como o Mais Educação é de extrema importância para a educação brasileira, pois tenta minimizar o déficit histórico deixado pela falta de investimentos e atenção dos governos preexistentes, mas essas mesmas políticas que buscam expandir e melhorar a educação básica não tem dado a mesma contrapartida no que se refere às políticas de reconhecimento e melhores condições de trabalho para o docente e profissionais da educação. O resultado dessa situação são profissionais envolvidos com as questões burocráticas e sem tempo para reflexão sobre a sua prática, o que provoca uma relação de alienação com o seu trabalho. Desse modo, o trabalho perde significado, gerando uma condição de desmotivação e reduzindo a capacidade de criação, planejamento e execução.

Referências bibliográficas

- ALVES, Fátima (2008). Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago.
- BRASIL (2010). Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Retirado em novembro 20, de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817.
- BRASIL (2010). Lei nº 9.394, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em novembro 20, de 2010, de <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>.
- BRASIL (2010). Lei nº 10.172, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Retirado em novembro 20, de 2010, de <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>.
- BRASIL (2010). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. Retirado em setembro 10, de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm.
- BRASIL (2010). Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Retirado em outubro 14, de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm.
- BRASIL (2011). Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Retirado em junho 12, de 2011, de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>.
- BRASIL (2011). Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- CASTRO, Jorge Abrahão; MENEZES, Raul Miranda (2002). A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos Anos 90. In: Em Aberto Gestão educacional: O Brasil no mundo contemporâneo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasília, v. 19, nº 75, jul.
- CAVALIERE, Ana M. Villela (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, São Paulo, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. Retirado em setembro 17, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa (2009). História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96.
- FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago (2009). Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, dez. – Retirado em fevereiro 13, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 fev. 2012.

- FLICK, Uwe (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- GAJARDO, Marcela (2000). Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas, v. 15, jul.. Retirado em novembro 13, 2010, de <http://www.preal.org.br>.
- GIL, Antonio Carlos (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- IAES Gustavo e DELICH, Andrés (2009). A reconstrução do “comum” nos estados nacionais do século XXI. In SCHAWARTZMAN, Simon. Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino americana. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo: iFHC, p. 81-123, cap. 3.
- KERSTENETZKY, Célia Lessa (2006). Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. Ciência hoje, v. 39, n. 231, p. 18-23, out.
- MOLL, Jaqueline et al. (2012). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso.
- MONTEIRO, Ana Maria (2009). Ciep – escola de formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr.
- MORAES, José Damiro de (2009). Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (2012). Gestão escolar e trabalho docente: tradições e contradições. In MUTIN, Avelar; AMORIM, Antonio. Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica. Salvador: EDUNEB, p. 17-31
- PARO, Vitor Henrique (2009). Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13 a 20.
- THURLER, Monica Gather (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XX: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 89-112.
- YIN, Robert K (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

A formação continuada de professores coordenadores da escola pública básica no rio de janeiro

Leny Cristina Soares Souza Azevedo³³⁸, Ligia Karam Corrêa de Magalhães³³⁹

Este trabalho discute o Curso realizado na modalidade de ensino semi presencial do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica desenvolvido no âmbito do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública, vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. Esse curso dá continuidade ao processo encaminhado em anos anteriores pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, destinado à formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, com baixa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB³⁴⁰. Parte do pressuposto que a gestão democrática das escolas públicas encontra-se em pauta na política educacional do governo brasileiro e nossa análise focaliza essa temática com base nos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados pelos professores coordenadores. Selecionamos quatro trabalhos, procurando destacar como a gestão escolar se organiza, considerando duas dimensões do processo: (1) o projeto político pedagógico e, (2) os conselhos escolares. Nessas duas dimensões problematizamos a constituição desses processos, defendendo seu caráter coletivo e dialógico, a fim de instigar o exercício e a construção da identidade institucional. Refletimos, também, sobre o papel do coordenador pedagógico no planejamento escolar, colocando em destaque as discussões acerca do significado do Planejamento, dos Conselhos escolares, do Projeto Político Pedagógico articulando-os ao conceito das práticas de gestão, interligadas dinamicamente. Os resultados dos estudos, focalizados nas devolutivas feitas aos alunos do curso, assinalam que o coordenador pedagógico é um dos tecelões essenciais do trabalho educativo quando se esforça por unir, desafiar e fabricar um tecido escolar comunitário e social, coerente em meio de conflitos, oposições, negociações e acordos. Apontam, ainda, as tentativas para a implementação de mecanismos de gestão democrática nas escolas, bem como os impasses e possibilidades para conduzir as ações da escola.

Palavras chave: conselhos escolares, gestão democrática, gestão escolar, política educacional, projeto político pedagógico,

Introdução

Com as reformas educacionais em pauta ocorrem o investimento através de programas vinculados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC para a qualificação dos gestores, exigindo a definição de novas formas de gestão para atender a diversidade de papéis e funções dirigidas aos profissionais da educação.

³³⁸ UFRJ/FE/ EDA

³³⁹ UFRJ/ FE/ EDD

³⁴⁰ O IDEB é um indicador criado em 2007, que objetiva medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação.

Esse investimento concretizou-se no oferecimento da formação continuada e pós-graduada de profissionais que priorizou as equipes de gestão pedagógica em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro com baixa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, oferecendo cursos semi presenciais pelo Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, desenvolvido no âmbito do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

O Programa é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) que engloba além desta “formação aos Coordenadores Pedagógicos”, oferecido desde 2009, com carga horária de 405 horas, destinado para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica (BRASIL, 2009); o Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica, desde 2006 e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas, voltado aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino. Todos eles estão sob a responsabilidade de 31 IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior, que integram os estados federados do país, sob a coordenação da SEB/MEC e em colaboração com o Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC³⁴¹, com vistas “a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos” (BRASIL,2009).

Com a criação destes cursos, o MEC pretende a consolidação de processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância.

Uma vez exposto o contexto em que está inserido o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, apresentaremos no artigo quatro Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) centrados na defesa da construção do Projeto Político Pedagógico e na criação dos Conselhos Escolares, evidenciando a necessidade de participação e ampliação dos espaços de decisão nas instituições de ensino. Nessa ótica, dão sentido à reflexão os seguintes contornos: Caracterização do curso; Projetos Políticos Pedagógicos e Conselhos Escolares: considerações teóricas; Os Coordenadores Pedagógicos e a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso: *lócus* de trabalho e formação; e as Considerações finais.

Caracterização do Curso

O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, parte da Especialização do Programa de Gestores, em continuidade ao processo encaminhado em anos anteriores pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O currículo do Curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da

³⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693>.

escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional³⁴². No *site* do MEC, o Projeto do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica aponta que a iniciativa do curso trouxe o entendimento à SEB sobre a importância da formação continuada de Coordenadores Pedagógicos para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública brasileira. Nesse sentido, esta formação proporcionou o estudo de temas “como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2005, p.4).

O objetivo principal que orientou o curso foi o de formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

Como docentes, nossa participação nesse processo de trabalho foi sendo traduzida numa relevante partilha que assumimos como compromisso com o público, com a melhoria de uma qualidade negociada e com o cumprimento da exigência de responsabilidades da comunidade que integra a universidade. Essa comunidade é representada pelos professores, alunos, pesquisadores, técnicos e, além desses, pelos coordenadores da educação básica, participantes das diferentes atividades que compuseram as disciplinas do curso, com reflexos positivos para a construção de projetos e novas percepções para as escolas públicas.

Foram disponibilizados no curso subsídios para a reflexão/análise e intervenção em torno do planejamento escolar no contexto de democratização da gestão das escolas públicas, tendo como estratégias norteadoras da gestão democrática o envolvimento na construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP e a implementação dos Conselhos Escolares.

Como forma de organizar a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, foram ressaltadas as leituras teóricas sobre os temas pertinentes a gestão democrática, relacionando-os ao processo de observação, ao levantamento de dados nas instituições escolares, as análises do cotidiano da escola, bem como a função do coordenador no planejamento escolar, na construção do PPP e dos Conselhos Escolares.

Também as transformações que ocorreram no mundo do trabalho e nas formas de organização e gestão das instituições de ensino foram partilhadas no curso, oportunizando aos professores coordenadores colocar em destaque as discussões acerca do significado do Planejamento dos Conselhos Escolares e do Projeto Político Pedagógico, articulando-os ao conceito das práticas de gestão.

As dificuldades em desenvolver ações coletivas no âmbito das escolas foram expressas pelos quatro coordenadores pedagógicos que desenvolveram suas monografias com os temas em pauta. Para eles, no que diz respeito à construção da gestão democrática nas escolas públicas em que atuam, esse trabalho constitui-se numa tarefa complexa, pois se evidencia a existência de limites que dificultam uma gestão mais comprometida com a participação e diálogo.

³⁴²Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14670&Itemid=947.

Essas limitações são percebidas pelo centralismo burocrático das políticas educacionais que direcionam **o que fazer** e **o como fazer** nas escolas. As imposições aparecem camuflando a participação, a descentralização e a autonomia que são os mecanismos pertinentes a uma prática democrática.

Para Neto e Castro (2011) evidencia-se que

[...] a descentralização nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização. Muitas vezes, ela se apresenta como uma forma mais eficiente de controle dos gastos públicos. O processo de descentralização no sistema educacional não foi, segundo os referidos autores, o resultado das conquistas democráticas por parte dos movimentos sociais, embora seja possível reconhecer a sua importância nessa dinâmica, nos últimos anos na sociedade brasileira (p. 751).

Assim, procurou-se analisar no curso **o que** e **como** vem sendo incorporado o entendimento de que compete aos professores resolver na esfera local todos os problemas das precariedades da instituição pública e que devem ser responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do aproveitamento escolar, fruto de seu trabalho pedagógico. Na busca de romper com essa lógica, que imputa aos professores tamanho encargo, defendemos a importância da participação para o trabalho coletivo, apontando os Conselhos Escolares como um espaço em que se pode romper com o modelo autoritário presente nas instituições escolares e fundar uma cultura para a geração de ideias, debates e o sentimento pertencimento à comunidade escolar, garantindo-se boa parte do sucesso, o que pode ser traduzido em qualidade da educação.

Ainda em relação à gestão democrática como possibilidade de melhor atuação das escolas, a construção do Projeto Político Pedagógico aparece como indicação de ser uma tarefa complexa que pressupõe uma dimensão integradora e pode ser visto como uma proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição, em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos com suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida.

Essas discussões presentes no curso motivaram alguns coordenadores pedagógicos cursistas para o estudo do formato que assume a gestão democrática, guardando as especificidades das escolas, quanto aos processos de elaboração dos PPPs e implementação dos Conselhos Escolares.

Para Teixeira, (2002, p.95-96), esses processos confundem-se com a

[...] cultura da organização escolar como espaço intersubjetivo no qual se cruzam racionalidades que ela comporta (SARMENTO, 1994, p.92) numa ação permanente de construção e reconstrução que caracteriza o cotidiano da unidade de ensino, através de um processo contínuo de aprendizagem coletiva que envolve todos os seus membros.

Dessa forma, com base em leituras teóricas, exibição de vídeos, elaboração de pesquisas nas escolas e a produção e análise de textos enfatizou-se no curso a importância do PPP quando vivenciado, discutido e produzido pelos sujeitos da escola, numa linguagem simples e clara, tornando-se um registro escrito e documental vivo, implicando realimentação e crítica do conhecimento e dos saberes que perpassam todo o processo (de avanços e recuos), que abrange sua concepção, estruturação, avaliação e replanejamento contínuo dos objetivos e atividades educacionais.

Destacamos que o alvo do PPP é atingir a máxima qualidade do processo ensino-aprendizagem. É, portanto, um texto com contexto e história, e não mera declaração de princípios genéricos, estanques, nunca revisados.

Nesse sentido, reforçou-se, nos exercícios feitos para dar suporte à produção do trabalho de conclusão de curso, o alcance da gestão colegiada através do PPP, que comporta representantes com idades, religiões, ideologias, costumes e etnias diferentes, que convive com conflitos de valores culturais e de interesses diversos. Tal como a democracia, torna-se, segundo De Rossi (2006), “uma arena de luta política inseparável da ética, pois qualquer concepção de PPP que envolva a escolaridade pública está comprometida com considerações morais e políticas assentadas em valores” (p.61).

No geral, as fragilidades para o aperfeiçoamento da gestão democrática no que diz respeito à construção do PPP e a criação e implementação dos Conselhos Escolares foram consideradas, pois os entraves existentes na comunidade escolar indicam as relações assimétricas no interior das escolas que exigem conhecimentos para a proposição ou normatização de ações e decisões. Para reafirmar os pilares teóricos da gestão democrática articuladas ao Projeto Político Pedagógico e Conselhos Escolares, passamos a seguir a fundamentação desses processos a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996.

Projetos Políticos Pedagógicos e Conselhos Escolares: considerações teóricas

Com as reformas educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1980, evidenciamos a redefinição do papel do Estado, o que tem ocasionado mudanças acerca das políticas sociais. No âmbito destas mudanças, a política educacional vem formulando programas que respondem às novas configurações assumidas internacionalmente e nacionalmente e que se inserem em um contexto social amplo e que afetam diversos aspectos, tais como: os processos de ensino aprendizagem, gestão e, sobretudo, ao exercício da cidadania.

Ao lado dessa conjuntura constata-se alguns impactos nos processos pedagógicos que segundo Kuenzer (1998), passam a “exigir do homem novos conhecimentos e atitudes no exercício de múltiplas funções, enquanto ser social, político e produtivo”. Nesta perspectiva, “um perfil de qualificação é definido para o trabalhador, priorizando escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão de tarefas complexas, abertura para novas aprendizagens e capacidade para comunicação grupal” (MACHADO, 1994).

De todo modo, as transformações que ainda ocorrem na esfera da produção, do mercado e do Estado revelam o intenso movimento histórico em que os pressupostos neoliberais são reforçados ao identificar a crise do capitalismo como o resultado da expansão estatal, onde o que está em crise é o Estado por conta do aumento da necessidade do atendimento às demandas sociais e da atividade reguladora nas relações econômicas (MARQUES e SILVA, 2011, p. 4).

Para os referidos autores, o entendimento propagandeado é de que seria necessária a reforma do Estado por meio da redução de sua intervenção e da adoção de modelos de gestão para tornar-se mais eficiente. A base do tripé considera a desregulamentação, privatizações e abertura dos mercados.

Destaca-se a descentralização como palavra chave para o novo modelo estatal, onde esta descentralização passou a ser defendida como estratégia de melhor gerenciamento do poder público. Em finais dos anos 80 e durante os anos 90 com a redemocratização, foram se aprofundando as discussões sobre a descentralização com a instalação de eleições diretas para dirigentes escolares, a criação de Conselhos Escolares e a autonomia da escola para a elaboração de seus PPPs. Na visão de Neto e Castro (2011) a descentralização apresenta-se como uma “solução para administrar as insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e às dificuldades financeiras e insuficiências administrativas” (p.751).

Concomitante a esse processo, verifica-se que o Estado neoliberal apontava a gestão democrática como meio de garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino, estreitando as relações entre financiamento e administração, com a transferência das responsabilidades para a comunidade escolar, difundindo a ideia de que a própria comunidade pode conhecer os seus problemas e os meios necessários para solucioná-los. Também de acordo com Marques e Silva (2011) fica evidente o interesse estatal de reduzir sua atuação por meio da privatização de alguns setores. Esse cenário apresentava de um lado “os educadores que proclamavam mais poder de decisão e, por outro, o governo que alegava que os problemas educacionais eram causados pela centralização do poder decisório” (p. 6).

Assim, as mudanças que ocorreram no que concerne às reformas educacionais vão se articular às alterações nos modelos de gestão propostos, assumindo com a Constituição Federal de 1988 uma nova institucionalidade, tratando o Art.206 do princípio da “gestão democrática do ensino público” e, por sua vez, a LDB 9394 de 1996 estabelecendo em seus Arts. 14 e 15 os princípios e as diretrizes da gestão democrática, que visam consolidar a participação e colaboração da comunidade escolar na definição, acompanhamento e avaliação de propostas construídas pela comunidade escolar. São eles:

Art. 15

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 14

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Com base nesses princípios, difunde-se a defesa da implementação do Projeto Político Pedagógico e dos Conselhos Escolares instituídos a partir da concepção de gestão democrática que se refere aos instrumentos de tomada de decisão da escola. É dentro deste contexto que a gestão deve transitar para o estímulo da cidadania, buscando garantir a luta de um significativo número de educadores que a partir da

década de 80 vem cobrando com incisiva insistência os compromissos declarados em lei quanto à efetivação do princípio de democratização do poder.

Quando se considera esses princípios, vale a pena questionar sobre o compromisso de garantir às instituições de ensino a organização e composição de colegiados a fim de mediar os conflitos e interesses da comunidade escolar. Para essa formulação, destacam-se o Projeto Político Pedagógico e Conselhos Escolares.

De forma ampla, o Projeto Político Pedagógico na concepção de Veiga (1997) é a concretização da identidade, das racionalidades interna e externa e da autonomia da escola. Para a autora a complexidade do projeto deve retratar:

[...] pela identidade, a missão da escola, sua filosofia de trabalho, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os resultados que se propõe a atingir; pela racionalidade interna, a organização administrativa, pedagógica e financeira que lhe permitirá alcançar os resultados com eficiência e eficácia; pela racionalidade externa, a definição de linhas de trabalho e de objetivos que sejam reconhecidos e avaliados pela comunidade e, finalmente pela autonomia, o projeto pedagógico insere-se na totalidade do sistema nacional de educação ao mesmo tempo em que transcende para atender às necessidades e às características específicas de seus alunos, realçando o papel de mediação da escola. A elaboração do projeto é um trabalho abrangente, participativo, democrático, responsável e solidário e só há sentido nesse esforço, se for para levar a cabo decisões tomadas, isto é, se for possível implementá-lo no cotidiano da escola. (p.117).

Já os Conselhos Escolares, enquanto elemento de uma prática social descentralizadora reforça a construção de um projeto social comprometido com as aspirações da maioria que abre as perspectivas para o caráter público da administração pública, estabelecendo dentro outros aspectos:

[...] a liberdade de expressão, pensamento, organização coletiva na busca de melhores recursos financeiros, materiais, didáticos e humanos dentro da escola.[...] Vale ressaltar que para esse intento, a descentralização tem forte impacto na construção da autonomia da escola, passando pelas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. (MARQUES e SILVA, 2011 p. 7).

Contudo, observamos que os sentidos inicialmente atribuídos aos PPPs e aos Conselhos Escolares relacionam-se aos debates e reivindicações feitas por grupo de educadores que se mobilizaram para instituir políticas e regulamentos favoráveis a participação coletiva e a instauração da democracia nas instituições escolares. Às aproximações e distanciamentos desse intento, procuramos levantar nos trabalhos de conclusão de curso que exploraram estes temas e serão refletidos no próximo tópico. Vale ressaltar que para Cury (2005, p.18) “a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nela se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos”.

Com base nestas reflexões acreditamos ser relevante discutir em que medida a comunidade escolar de quatro escolas públicas do Rio de Janeiro mantém ou não o diálogo permanente com os gestores na definição de responsabilidades, na afirmação e concretização do princípio da autonomia, quanto ao investimento no conhecimento compartilhado e expansão dos direitos nas escolas para a democratização das relações institucionais.

Os Coordenadores Pedagógicos e a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso: *lócus* de trabalho e formação

Selecionamos quatro trabalhos de conclusão de cursos, desenvolvidos pelos professores coordenadores que fizeram parte do curso de Especialização do Programa para Gestores SEB/MEC, com o propósito de fomentarmos o debate acerca dos processos de gestão instituídos no ambiente educacional que defendem a construção dos PPPs e órgãos colegiados, no caso os Conselhos Escolares, que visam à descentralização, entendida como redistribuição do poder decisório e que integram a comunidade escolar nos rumos da escola. Esse direcionamento a luz dos fundamentos que embasam os temas foram o ponto de convergência das reflexões dos professores coordenadores.

No tocante a esse entendimento, levantamos a partir dos trabalhos apresentados as seguintes perguntas:

- Quem são os coordenadores pedagógicos?
- Que condições materiais e sociais estão presentes nas escolas?
- Quem está disposto a defender a escola pública?
- Que tipo de instituições públicas queremos?
- Em que medida o perfil dos gestores e dos processos de gestão têm relação com o rendimento dos estudantes e a participação da comunidade escolar?

Na tentativa de discutir essas indagações, elencamos nos quatro trabalhos selecionados pontos similares quanto as condições materiais e sociais dessas escolas. Com base nesse levantamento, observamos que as escolas estão situadas na zona norte e oeste do município do Rio de Janeiro, atendem a uma média de oitocentos alunos na faixa etária de seis a dezessete anos de idade. As professoras coordenadoras desenvolvem seu trabalho de gestão há quatro anos e duas delas estão no exercício de magistério há 10 anos e as outras duas entorno de dezesseis anos.

De acordo com as descrições elaboradas sobre a conservação física das instituições de ensino em que trabalham, foram registrados que as escolas carecem de manutenção, as salas de aula comportam uma média de trinta e cinco alunos e a limpeza é terceirizada, sendo que no turno da manhã a higiene é menos precária do que no turno da tarde. A biblioteca e o laboratório de informática são utilizados de acordo com o agendamento prévio dos professores. Existem pátios cobertos para o desenvolvimento de atividades de educação física; há um cronograma para o uso do refeitório e, a sala de multimeios funciona parcialmente. O número de funcionários é reduzido, o que aumenta as funções burocráticas em detrimento do trabalho pedagógico dos professores coordenadores. De modo geral, a preservação dos espaços escolares tem sido cuidada pela comunidade escolar através de projetos esporádicos.

O cargo que as quatro professoras coordenadoras ocupam foi indicado pela direção da escola ou pela Secretaria de Educação. A prática de coordenação está voltada para o segundo segmento do ensino fundamental, onde se dedicam as reuniões com os professores durante quatro horas semanais. O trabalho desenvolvido é bastante próximo à expectativa da direção, no que diz respeito ao atendimento das normas de convivência.; os encontros com os pais, agendado, agendado semanalmente pelas próprias famílias, tem seu foco na resolução de problemas de comportamento ou de aprendizagem dos alunos.

O baixo índice alcançado na avaliação nacional se constitui um dos desafios para a gestão e o curso de especialização foi oferecido na tentativa de reverter essa situação.

As experiências acumuladas ao longo da carreira contribuem para as proposições de eventos, palestras, desenvolvimento de projetos de integração de disciplinas dentre outros, mas que ainda não têm motivado a participação de um número significativo de professores das escolas selecionadas que pesquisaram a construção coletiva dos PPPs. Outro ponto de convergência é a crença de que os PPPs devem ser o “retrato” da escola e nele devem estar os anseios e as propostas pedagógicas a serem alcançadas quanto aos conteúdos escolares e valores de convivência.

Os professores coordenadores reconhecem em suas reflexões que faltam ações mais pontuais nas escolas que incentivem os docentes na participação em trabalhos pedagógicos coletivos. Essa compreensão pode representar a percepção de que algumas estratégias das professoras coordenadoras dinamizariam propostas para a motivação dos professores para o trabalho coletivo. A percepção é vaga e não foi bem explorada em dois trabalhos que apontam essas propostas.

Verifica-se que as estratégias para essa motivação não foram explicitadas e dão margem a questionamentos sobre uma concepção técnica em que o estudo, palestras dentre outros poderão direcionar as ações dos professores para a busca de um fazer conjunto sem interagir com um fazer político.

As contradições também são evidenciadas no discurso de duas professoras coordenadoras, uma da região norte e outra da região oeste do município do Rio de Janeiro, quando criticam a falta de interesse dos professores para uma participação mais efetiva, seja pela alegação da falta de tempo por trabalharem em mais de uma instituição, seja pelas suspeitas quanto a impossibilidade do pleno exercício de seu trabalho, com perda a perda de autonomia ou ainda pela impossibilidade de um trabalho partilhado, fruto do trabalho entre os professores. Também foram observadas e registradas a ausência de iniciativas inovadoras, apontando que os docentes não se interessam em desenvolver, criar e ampliar os aspectos formativos relativos ao desenvolvimento da educação.

Ao mesmo tempo, essas professoras coordenadoras, registram que o PPP na escola poderia ser uma alternativa a ser conquistada em 2013 e 2014, pois sua construção significaria o investimento na gestão democrática.

Destacam-se nas reflexões apresentadas os entraves pela precariedade das condições da escola, o trabalho individualizado dos professores e a ausência dos pais na escola. Vale a pena registrar a necessidade das quatro escolas se organizarem para dinamizarem os seus PPPs e as limitações expostas pelo acúmulo de atividades desenvolvidas pelas professoras coordenadoras e demais professores. Residem no quantitativo de trabalho as dificuldades para o amadurecimento da participação e busca de autonomia.

Pensar sobre essas imposições e propiciar a abertura de espaços para a interação dos pais são algumas das metas a serem perseguidas pelas coordenadoras. O estudo e o interesse de desenvolverem os PPPs pode ser o ponto de partida para vencer a distância entre o proclamado desde os finais dos anos 80 e ainda não concretizado, pois acreditam no estímulo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas centradas na escuta de alunos, professores, merendeiras, pais, enfim dar voz aos que fazem a identidade e o existir da escola.

Quanto aos registros feitos nos trabalhos de conclusão de curso referentes à implantação dos Conselhos Escolares destacamos os avanços e recuos nas práticas escolares dessas quatro escolas. Em uma das escolas os Conselhos cumprem apenas a determinação legal, daí a necessidade de fortalecer as discussões entre a comunidade escolar acerca das potencialidades das representações para impulsionar a participação na gestão política, pedagógica e financeira da escola.

Também nessa escola existem muitos conflitos familiares e percebe-se o abandono dos familiares na educação das crianças e adolescentes. Para a professora coordenadora falta formação para os integrantes do Conselho Escolar, pois não compreendem a função do Colegiado. As ações fragmentadas impedem uma visão da totalidade do processo, o que afeta o desempenho pedagógico e administrativo da escola. Muitas decisões tomadas pela direção tomam por base a falta de participação da comunidade escolar. Não há acompanhamento e participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e financeiras da escola, deflagrando práticas distantes de uma vivência democrática. Diante disso, a professora coordenadora pretende trabalhar em 2013 e 2014 com a formação dos integrantes do Conselho Escolar eleito em 2011. Sua proposta é a de promover questionamentos e discussões sobre a importância da participação para traçar os destinos da escola.

Essa perspectiva de trabalho é importante por ainda não ter sido explorada na instituição e, no trabalho de conclusão, a professora coordenadora defende que o aprendizado do exercício democrático relaciona-se ao estudo e compreensão das funções deliberativas, consultivas e fiscais do Conselho Escolar. Questiona a proposta quanto à aposta de que a formação por si só pode promover ações mobilizadoras, faltando à intenção de realizar mais estudos sobre a cultura e organização escolar e, a partir disso, envolver professores, alunos, pais, funcionários da escola.

Nos outros trabalhos de conclusão construídos pelas professoras coordenadoras está reforçada a importância dos Conselhos Escolares ao narrar os processos de decisão, presentes em anotações das Atas para discussão da gestão democrática nas escolas. Chama a atenção que são focalizados os encaminhamentos das questões financeiras. A prestação de contas está exaustivamente considerada pela administração da escola. Também as estratégias de divulgação dessa prestação para a comunidade escolar fazem parte das pautas das reuniões.

Nos registros, percebemos que os Conselhos Escolares dessas instituições cumprem as funções deliberativas e financeiras, ao evidenciar preocupações com o cumprimento da obrigatoriedade de prestações de contas e a forma de gestão colegiada, conforme previsto no Art. 15 da LDB 9394/1996 quanto às normas de planejamento e administração democrática.

As anotações expressam os momentos de debates e propostas para a manutenção da estrutura física das escolas (ampliação da quadra de esporte, obras para segurança das crianças e jovens da escola, obras para preservar o patrimônio contra furtos, acertos na parte hidráulica e elétrica, dentre outros). Não há clareza quanto às iniciativas de buscarem recursos financeiros do Estado para essas “ações emergenciais”. Chama atenção que nos registros das Atas não houve referências sobre aspectos de caráter pedagógico, o que nos aponta uma lacuna importante dos propósitos da gestão democrática.

Compreendendo aspectos positivos e negativos, bem como as contradições presentes na escola e, com base nas leituras teóricas e discussões sobre o tema, os professores coordenadores presentificam em seu discurso a reflexão acerca de suas contribuições como facilitadores na inclusão de questões sobre:

avaliação, qualidade e desenvolvimento do conhecimento na escola, dentre outros, conforme apresentadas nos trabalhos de conclusão de curso, ao enfatizar:

[...] os Conselhos representam o lugar para as decisões da organização da cultura escolar e é possível construir itinerários para assegurar o compromisso do funcionamento da instituição;

[...] o coordenador deve atuar no conselho, mostrando aos integrantes como a sua função articuladora e transformadora podem melhorar o desempenho dos colegiados na escola;

[...] a participação de vários segmentos e a representação dos alunos, das famílias, devem ser mais valorizados nos Conselhos, pois a escolha de conteúdos, métodos fazem parte da integração escola-comunidade.

Essas discussões revelam o reconhecimento das professoras coordenadoras sobre o importante espaço de descentralização do poder com a implantação dos Conselhos quando se garante a participação dos integrantes que o compõem, tanto para as decisões que envolvem orçamento e questões financeiras como para aquelas que dizem respeito às metas da escola e vão dar subsídios para a construção do projeto pedagógico.

Considerações Finais

No decorrer do desenvolvimento das diversas disciplinas ministradas no curso, as questões abaixo permearam o trabalho dos professores formadores: que escola temos? que escolas queremos? quais as expectativas da comunidade docente e discente? quem faz a instituição pública? quem são os formadores do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e apoiando as práticas pedagógicas, considerando a necessária convergência de um trabalho coletivo, respeitando-se a diversidade e especificidade dos diversos contextos em que nossas escolas se encontram.

A presença desses tópicos que fez tanto na forma dos conteúdos debatidos através de textos, vídeos, produções individuais e coletivas, quer seja nas palestras que deram início a cada uma dessas disciplinas.

O percurso nos inquietou, principalmente porque assumimos a empreitada buscando dialogar com muitas aprendizagens vividas, refletindo a busca da melhoria da qualidade da educação pública, o conhecimento coletivamente produzido, bem como a interlocução Escola – Universidade, como forma de enriquecimento dentro de uma proposta de construção de conhecimento dialético, onde o horizonte seja a autonomia e emancipação de sujeitos plurais.

Ao focalizar a organização da gestão escolar, destacamos duas dimensões deste processo: o Projeto Político Pedagógico e os Conselhos Escolares, a partir do entendimento de que as estratégias de gestão acontecem num território de interlocução de saberes e conhecimentos, reavivando possibilidades de visualizar, vislumbrar e compreender a(s) escola(s) pública(s).

As práticas das problemáticas vivenciadas no interior das escolas foram registradas nos projetos apresentados ao final do curso, e que apresentamos no recorte específico deste artigo: PPP e Conselho escolar, onde focamos os anseios, necessidades e perspectivas reveladas pelos professores coordenadores que buscaram ampliar sua formação.

Para esses trabalhos de conclusão, presentes nesse artigo, foram abordados itens de destaque, tais como: a importância da reflexão sobre a escola; o envolvimento dos professores das escolas públicas para o diálogo com as problemáticas selecionadas para análise; o estabelecimento da articulação entre o material teórico trabalhado nas diferentes disciplinas e o tema do projeto escolhido pelo professor coordenador. Assim, acreditamos que a escrita tecida comunica, documenta, organiza, faz pensar e representa uma matriz de conhecimentos e esperanças que podem impulsionar a promoção de uma escola mais dinâmica com um olhar investigativo para o cotidiano escolar.

A composição da Banca para a defesa dos projetos apresentados contou com a participação de dois professores da Faculdade de Educação da UFRJ, conferindo rigor e seriedade ao processo de formação do pedagogo gestor, ao mesmo tempo em que impulsionou a reflexão coletiva sobre os PPPs e Conselhos Escolares.

É importante ressaltar que a reflexividade é o pano de fundo deste trabalho, uma vez que o profissional que atua como sujeito formula propósitos e objetivos para seu trabalho na gestão e também considera estratégias e meios adequados para atender as dificuldades enfrentadas no processo educativo. Expandir as percepções através de aprofundamentos culturais e educacionais teve para nós, orientadoras, a finalidade de compreender e delinear projetos para a melhoria das ações educacionais nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Referencias Bibliográficas

BRASIL, (1988). Constituição Federal. Retirado em setembro 15, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em maio 21, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL, (2005). Escola de Gestores da Educação Básica. Retirado em março 6, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14670&Itemid=947

BRASIL (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação. Retirado em março 12, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>

BRASIL, MEC/SEB (2009). Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Retirado em junho 12, 2009 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6975&Itemid=.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2005). O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. MEC, Boletim 19, Gestão Democrática da Educação. Retirado em Outubro 23, 2007 de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>>.

DE ROSSI, Vera (2006). Gestão do Projeto Político – Pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna.

KUENZER. Acácia Z. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade. Campinas, vol.19, n.63, 105-125

- MACHADO, Lucíola R. S. (1994). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucíola R. S. et all (Orgs.). Trabalho e Educação. 9-23. Campinas: Papyrus.
- Marques, Arlene, & Silva, Luiz Antonio (2011). Conselho escolar, a construção da gestão democrática na escola: um estudo de caso no Município de Lucena – PB. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal. Universidade Aberta do Brasil. Modalidade a Distância. Retirado em março 8, 2013 de http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/conselho_escolar_a_construcao_da_gestao_democratica_na_escola_um_estudo_de_caso_no_municapio_de_lucena__pb_1343920726.pdf.
- Neto, Antônio Cabral, & Castro, Alda Maria (2011). Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.116, 745-770.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. (2002). Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em escolas Públicas. São Paulo: Autores Associados.
- VEIGA. Ilma Passos A. (2008). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: SP, Papyrus, (Coleção Magistério e Trabalho Docente).

Silvia Cavalcante Lapa Lobo³⁴⁴

Resumo

A fim de acrescentar à pauta de debates o assunto Auxiliares de Educação, esta pesquisa tem como objetivo verificar quais os trabalhos exercidos por esses profissionais e qual a formação exigida para exercerem tal cargo. Esta dissertação buscou conhecer nos pressupostos teóricos, qual conhecimento necessário a um profissional para exercer o trabalho docente a que são convocados, tendo em vista o binômio cuidar/educar. Verificaram-se as questões metodológicas que perpassam o universo escolar e qual seria a formação adequada para tais profissionais da educação. Buscou-se verificar as condições de trabalho do Auxiliar de Educação na dinâmica do cotidiano das instituições escolares. Quem são e como compreendem sua função no binômio cuidar/educar? Pesquisa realizada com e sobre esses profissionais revelou que quando faltam, são substituídos por professores, com formação específica para serem educadores, enquanto os Auxiliares de Educação têm como exigência apenas o Ensino Médio. Os desafios concretos da prática cotidiana revelam a necessidade de um preparo que não existiu. As entrevistadas percebem que cuidar em casa (como mãe) não é a mesma coisa que cuidar e educar (como Auxiliar de Educação). A busca dos referenciais teóricos permitiu observar mudanças significativas na área da educação, especialmente as relativas à educação infantil, a partir da redemocratização do país, década de 1980. Apareceram, então, as creches como parte integrante do sistema escolar, mas a questão que se levanta é que continuam à margem da legislação, alguns agentes educativos incorporados à educação infantil: monitores, crecheiros, recreacionistas, pajens e Auxiliares de Educação. Apesar de as crianças no Brasil terem assegurado o direito à educação infantil, o que se verificou na cidade de Sorocaba é que o atendimento em creches está bem longe do ideal. Crianças de quatro meses a três anos estão sob a responsabilidade de Auxiliares de Educação, “profissionais” que não possuem conhecimento específico sobre o processo de crescimento, desenvolvimento orgânico (promoção da saúde), aquisição de habilidades psicomotoras e desenvolvimento das funções intelectuais. A pesquisa verificou em que medida os Auxiliares de Educação tem consciência da relação educar/cuidar, no desenvolvimento de suas atribuições cotidianas. Os resultados revelaram que é necessário deixar claro qual é o papel que deve desempenhar a creche no sistema educativo uma vez que esses profissionais denominados Auxiliares de Educação percebem não estar preparados para as atribuições que lhes são impostas no dia-a-dia.

Palavras-chave: Educação infantil; Creches; Auxiliares de Educação; Cuidar/educar

Introdução

O presente artigo decorre de uma dissertação de Mestrado, revelando os estudos realizados com Auxiliares de Educação cursando licenciatura em pedagogia na cidade de Sorocaba.

³⁴³ Trabalho elaborado com base na pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação “Os Auxiliares de Educação e o seu Trabalho”, sob orientação do professor Dr. Fernando Casadei Salles, no PPGE-Uniso e defendida em dezembro de 2008.

³⁴⁴ Universidade de Sorocaba

Objetivou-se verificar quais os trabalhos exercidos por esses profissionais e qual a formação exigida para exercerem tal cargo. Esta dissertação buscou ainda conhecer nos pressupostos teóricos, qual conhecimento necessário a um profissional para exercer o trabalho docente a que são convocados, tendo em vista o binômio cuidar/educar.

Os desafios concretos da prática cotidiana revelaram o ponto de vista destes profissionais acerca da forma como concebem a prática do seu trabalho, cuidar/educar, e como realizam o atendimento às crianças de zero a três anos, pelas quais são responsáveis. Os Auxiliares de Educação são chamados, por meio de concurso público, a exercer um trabalho docente sem possuírem escolarização superior adequada, tendo como grau de escolaridade apenas o Ensino Médio. Desconhecem os pressupostos teóricos e as questões metodológicas que permeiam o universo escolar. E ainda, não tiveram preparo nem tempo para uma reflexão crítica sobre o papel da creche na vida das crianças e das suas famílias.

Durante as entrevistas para a coleta de dados, verificou-se que, para substituir os Auxiliares de Educação, o que ocorre com muita frequência dada às características do trabalho, são chamados professores formados em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

O foco da pesquisa voltou-se, então, ao binômio cuidar e educar, dicotomia desencadeadora de tantas reflexões por diversos autores que, igualmente, se preocupam com o atendimento em creches.

Para Kramer (1995), conhecer o universo infantil exige compreender a infância e sua natureza própria, cujas características definem as crianças como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito singular nas relações estabelecidas nos primeiros instantes do seu nascimento, com as pessoas mais próximas e que vão se estendendo na medida em que se estabelecem outros contatos com o meio que as circunda.

Conhecer o ponto de vista dos Auxiliares de Educação acerca da forma como concebem a prática do seu trabalho, mostrou ser um problema complexo decorrente da hipótese de que estes profissionais que atuam em creches e pré-escolas encontram dificuldades na definição da identidade profissional.

Segundo Kuhlmann (1998), ignorar conhecimentos já existentes, resultados de experiências já realizadas, pode representar sérios riscos de retrocesso para o sistema. Portanto, as Secretarias de Educação, em todos os níveis, deveriam fazer valer para a formação de Auxiliares de Educação a contribuição das áreas da Sociologia, acrescentadas da Medicina, da Psicologia e da Antropologia, pois representam grande valia para se conhecer o universo infantil.

No entanto, não foi isso que se observou quando esta pesquisa se inseriu no contexto das instituições de Educação Infantil da cidade de Sorocaba.

A história das formas de atendimento dispensadas às crianças brasileiras em décadas passadas, fornecem algumas marcas e características existentes atualmente, pois, para Kuhlmann, (1998:9):

A história mais próxima é muito mais difícil de compreender, pois participamos diretamente dela, o que interfere nas interpretações. Ainda seria trabalhoso elaborar, hoje, uma compreensão ampla desse período que levou à expansão das instituições. Mas o conjunto de temas já estudados fornece elementos mais claros desse processo.

A crescente demanda por pré-escolas na segunda metade dos anos de 1970, provocou muitos debates acerca da natureza - cuidado/educação. Desse processo resultou uma nova legislação, formulada em

1971(Lei 5692), que trouxe novidades ao dispor que: "Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes". Outras contribuições advieram também a essa área pelo Ministério de Educação e Cultura, em 1974, Serviço de Educação Pré-escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-escolar.

Na década de 1980, segundo Kramer (1995), com o processo de abertura política, eleições diretas, instalação do Congresso Constituinte e eleições estaduais e municipais, houve o delineamento de diversas políticas públicas locais, aumentando as pressões para que o Estado reconhecesse cada vez mais, a educação pública, em todos os níveis, como sua responsabilidade e dever.

O direito à educação das crianças de zero a seis anos passou a ser bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores em geral. O que resultou na elevação do número de creches dos grandes centros, mantidas e geridas pela administração pública. Houve também, nesse período, a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual e federal.

A Constituição de 1988, no artigo 208, definiu que o dever do Estado para com a educação, dentre outros, seria efetivado mediante a garantia do "atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". O inciso IV estabeleceu essa obrigação para com o sistema educacional que teve de se equipar, diante dessa nova responsabilidade.

Segundo Kuhlmann (1998), a década de 1980 representou período de muitos avanços para a infância. Uma data marcante foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 - conhecido como ECA. Representou a concretização das conquistas dos direitos das crianças e adolescentes promulgados pela Constituição de 1988, em relação aos Direitos Humanos – reconhece crianças e adolescentes como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Encontros, pesquisas e publicações promovidos pela equipe de Coordenação de Educação Infantil do MEC garantiram os direitos da criança até os seis anos de idade, a uma educação de qualidade em creches e pré – escolas. Ao se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Kuhlmann (1998) afirma:

Esta lei postula que a educação infantil é resultado da mobilização da sociedade civil organizada que se articulou, desde o final dos anos 80, com o objetivo de assegurar para as crianças, na legislação brasileira, a partir de uma determinada concepção de criança e de educação infantil, uma educação de qualidade para a infância. As conseqüências desse movimento já haviam sido expressas tanto na Constituição de (1988), como no ECA (1990) e na Política Nacional de Educação Infantil (1994).

O artigo 29 dessa LDB trata a Educação Infantil (criança até os seis anos de idade) como uma primeira etapa da educação básica, visando ao desenvolvimento integral "em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade".

Tendo como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil é a de se integrarem aos sistemas de ensino, desenvolvendo ações intersetoriais e integradas de saúde assistência e educação (cuidar e educar). No entanto, restrições vieram desfavoravelmente às crianças de zero a seis anos. Com a implantação do FUNDEF – Lei 9424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério), as restrições aparecem já na denominação do Fundo, pois limita-se ao Ensino Fundamental e exclui a educação infantil.

Sem apoio financeiro da União e dos Estados, as crianças passaram a sofrer os efeitos de uma política de municipalização que repassava apenas responsabilidades. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, de janeiro de 2001, deixa claro que foi posta de lado a intenção de expandir a oferta de vagas às crianças de zero a seis anos, como propunha o MEC no documento “Política de Educação Infantil”, de 1994. No caso das creches, há clara tendência de transferir a responsabilidade da oferta dos serviços às organizações da sociedade civil, reeditando programas de baixo custo, já experimentados e fracassados anteriormente.

Essa situação perdurou até 2007, quando foi criado o FUNDEB – Lei 11494/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que inclui juntamente aos ensinos Fundamental e médio, creches e pré – escolas e outras modalidades igualmente esquecidas, ao menos no corpo da lei como a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Apesar de garantido nas normatizações, o que se viu na prática é que faltaram às instituições, recursos materiais e humanos voltados ao trabalho de cuidado e educação dessa clientela.

Ao buscar como se dá a construção de princípios e metas pedagógicas norteadoras do trabalho dos profissionais Auxiliares de Educação que atuam diretamente em instituições de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura de Sorocaba, revelou-se a ótica pela qual esses profissionais entendem seu próprio trabalho: cansaço da rotina, multiplicidade de funções, não valorização da profissão representam uma constante na fala desses profissionais. Por trabalharem com alunos muito pequenos o prestígio e o salário costumam ser mais baixos que dos outros professores. Quanto menor a criança, menor o status de seu educador.

Breve histórico das instituições de educação infantil com enfoque na tensão entre o cuidar e o educar, em especial nas creches e o impacto pós LDB/96, geraram mudanças no perfil dos profissionais. As interlocuções acontecem com as idéias de CAMPOS (1994), KUHLMAMM (2000), e FARIA E PALHARES (2005).

O estudo da trajetória dos Auxiliares de Educação e a formação das instituições de atendimento à criança pequena bem como dos profissionais que atuam nestas instituições, na cidade de Sorocaba, e, ainda as questões sobre o perfil do profissional de educação infantil, encontraram respaldo teórico nas idéias de CAMPOS (1994) e nos documentos elaborados pelo MEC para a Educação Infantil, principalmente as creches. Buscou-se verificar como esses profissionais se percebem, ainda sob o enfoque educar/cuidar, além das mudanças históricas no perfil dos profissionais que este binômio exige.

Deu-se voz aos Auxiliares de Educação, selecionados como público-alvo para a pesquisa. Responderam a um questionário semi-estruturado com o objetivo de obter dados sobre como estes profissionais entendem seu trabalho: repleto de desafios concretos da prática cotidiana.

Os Auxiliares de Educação recebem pouca atenção tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos próprios especialistas em educação infantil, que raramente se referem a eles como sujeitos expressivos do processo escolar no qual se encontram enraizados.

Considerações gerais

Pela análise dos dados obtidos e com base no referencial teórico, foi possível revelar que os Auxiliares de Educação são sujeitos desconhecidos para a pesquisa acadêmica e, sobretudo, para as políticas públicas, nas quais se observa uma quase total falta de referência ao trabalho destes profissionais.

Foi revelada a existência de uma hierarquia “invisível” presente na dinâmica do cotidiano das creches, expressa pela oposição negada nas teorias, leis ou simples diretrizes de serviço, mas absolutamente presente no cotidiano das instituições de educação infantil, entre o “cuidar” e o “educar”. Ou seja, de um lado o Auxiliar de Educação, como representante emblemático do cuidar e de outro, o Professor, do educar.

Os resultados revelaram que é necessário deixar claro qual é o papel que deve desempenhar a creche no sistema educativo uma vez que esses profissionais denominados Auxiliares de Educação percebem não estar preparados para as atribuições que lhes são impostas no dia-a-dia.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. ECA: Lei no 8.069/10 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, lei 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Brasília, DF: Congresso Nacional.

BRASIL. FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, lei [9424/ 1996](#), dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – Brasília, DF: Congresso Nacional.

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 5.692/71, dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus - Brasília, DF: Congresso Nacional.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

BRASIL. PNE – Plano Nacional de Educação, lei 10172/2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BRASIL - Política Nacional de Educação Infantil, 1994. Brasília, DF: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental.

CAMPOS, Maria Malta (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs) (2005). Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO.

KRAMER, Sonia (1995). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: CORTEZ.

KUHLMAMM Júnior, Moysés (2000). Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. e outros. 500 anos de Educação no Brasil. (P. 469-486). Belo Horizonte: Autêntica.

____Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica (1998). Porto Alegre: AUTÊNTICA.

Gestão pública educacional e trabalho docente: retrato da precariedade objetiva e subjetiva

Autor Selma Venco³⁴⁵

Resumo

O artigo tem como objetivo debater certos aspectos da política pública educacional paulista e suas interfaces com o trabalho docente. Analisa-se, à luz do conceito de precariedade objetiva e subjetiva, as oscilações concernentes às relações de trabalho, posto que as contratações temporárias superam as efetivas na educação básica no estado de São Paulo. A hipótese norteadora do estudo reside na presença da racionalidade econômica oriunda do setor empresarial, na concepção da política educacional, a qual aporta crescente precariedade nas relações de trabalho. A devida recuperação histórica ilumina a ação desenvolvida no presente na pesquisa qualitativa realizada com professores efetivos e temporários vinculados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Na atualidade a dimensão quantitativa rege a política, por meio de processos de avaliação que ignoram as condições objetivas de trabalho nas escolas e, em particular, a flexibilidade crescente na seleção dos professores. A instalação de tal situação enseja o aumento de trabalhos precários a exemplo dos temporários, tempo parcial e outras formas flexíveis de contratação, circunstâncias estas que contribuem para a degradação da condição salarial, ampliando a vulnerabilidade e suscitando um sentimento de instabilidade, que finda por afetar mesmo aqueles cujo contrato de trabalho guarda características do trabalho formalizado. Tais características revelam que a instalação da condição precária nas relações de trabalho conduz a desdobramentos mais amplos e profundos. E, neste sentido, a precariedade, em sua condição *objetiva*, conduz à precariedade *subjetiva*. Danièle Linhart (2009) reflete que a vivência de condições precárias de trabalho *lato sensu*, ou seja, instalada mesmo entre trabalhadores detentores de contratos estáveis, aporta sentimentos que configuram a precariedade subjetiva, as quais retiram a confiança no exercício profissional, proporcionam um sentimento de isolamento dos coletivos de trabalho e de adaptação permanente.

As características da empresa dita moderna impõem o alcance de metas sempre variáveis, a intensificação do trabalho e de formação específica para uma nova organização do trabalho e ou para a utilização de novas tecnologias. Busca-se apresentar nesta comunicação a atual precariedade objetiva e subjetiva entre os professores em São Paulo. Este duplo movimento é observado, de um lado, pelo número crescente de contratos temporários (64% das professoras dos anos iniciais em novembro de 2012), o que constitui segundo Robert Castel (1998) a precariedade das relações de trabalho; por outro, apreende-se que tanto o funcionalismo público quanto os trabalhadores temporários vivem a precariedade subjetiva, a qual porta inúmeros traços de dominação.

Palavras-chave: trabalho docente, precariedade objetiva, precariedade subjetiva, gestão, política educacional.

³⁴⁵ Instituição Universidade Estadual de Campinas

A análise aqui apresentada é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada junto a professores e diretores das escolas públicas estaduais de São Paulo. Foram entrevistados docentes com tempo de trabalho e contrato de trabalho diversificados. E, ainda, profissionais que atuam tanto na capital quanto no interior do estado, visando apreender se há diferenças significativas, segundo o porte dos municípios em que atuam.

O objetivo do presente artigo é analisar o trabalho docente à luz das transformações da política educacional paulista, focalizando prioritariamente a presença da precariedade objetiva e subjetiva entre professores. Nesse sentido, a hipótese que orienta esse documento é de que a lógica instaurada a partir dos anos 1990, pautada em uma administração gerencialista ancorada na racionalidade econômica e orientada pela noção de educação como serviço e não como direito tem repercutido no trabalho docente, alterando as relações de trabalho desencadeando um processo de intensificação e precariedade entre professores desenvolvida em âmbito público.

A noção de precariedade não era recorrente nos estudos dos anos 1970. Magaud (1974 apud CINGOLANI, 2005) já sinalizava que esta poderia ser compreendida como a compra da força de trabalho com desrespeito aos marcos legais estabelecidos; Robert Linhart (1978 apud CINGOLANI, 2005), por sua vez, analisa esta categoria sob a ótica da luta de classes, pois, para ele, a precariedade se manifesta como um movimento que visa esfacelar os coletivos. Robert Castel (1998) aporta importante contribuição teórica para discutir a precariedade, à medida que evidencia os desdobramentos sociais atrelados à condição dos “trabalhadores sem trabalho” (idem, p. 496).

Conforme Demazière (2006, p.3):

a precariedade do emprego significa que ele é incerto e que o assalariado não pode prever seu futuro profissional sendo sua situação caracterizada por uma forte vulnerabilidade econômica e uma restrição, ao menos potencialmente, de direitos sociais.

A instalação de tal situação enseja o aumento de trabalhos precários a exemplo dos temporários, tempo parcial e outras formas flexíveis de contratação, circunstâncias estas que contribuem para a degradação da condição salarial, ampliando a vulnerabilidade e suscitando um sentimento de instabilidade, que finda por afetar mesmo aqueles cujo contrato de trabalho guarda características do trabalho formalizado.

A partir de Robert Linhart (1978 apud CINGOLANI, 2005) e Beaud e Pialoux (1999), é possível refletir que o trabalho temporário, como característica presente na situação de precariedade, exerce papel importante na tentativa de fragilizar o coletivo, intensificar o trabalho e individualizar comportamentos, com vistas a neutralizar a mobilização coletiva e generalizar o silêncio. Perspectiva reafirmada por Danièle Linhart (2009), que analisa a condição dos trabalhadores se encontrarem em uma situação de perder não somente um modo de vida onde os coletivos exercem um papel importante na socialização do trabalho, mas, igualmente, romper um elo que os une à sociedade.

Tais características revelam que a instalação da condição precária nas relações de trabalho conduz a desdobramentos mais amplos e profundos. E, neste sentido, a precariedade, em sua condição objetiva, conduz à precariedade subjetiva. Danièle Linhart (2009) reflete que a vivência de condições precárias de trabalho lato sensu, ou seja, instalada mesmo entre trabalhadores detentores de contratos estáveis, aporta sentimentos que configuram a precariedade subjetiva, que segundo a autora:

É o sentimento de não estar no seu trabalho, de não poder confiar nas rotinas profissionais, nas suas redes, nos seus conhecimentos e no saber-fazer acumulados graças à experiência ou à transmissão pelos mais antigos, é o sentimento de não dominar o trabalho que faz, e de dever, sem parar, desenvolver esforços para se adaptar, para bater as metas estabelecidas, para não se colocar em perigo nem físico nem psíquico, nem moral (no caso das interações com usuários e clientes) (LINHART, 2009, p.2).

Somam-se a estes aspectos, ainda segundo a autora, a consciência de não ter apoio para solucionar imprevistos, sobretudo das chefias imediatas, as quais, por sua vez, não são preparadas para fazer frente a estas questões. Este conjunto de situações auxilia na instalação do mal estar no trabalho, e, à medida que ocorre há um processo de internalização do fracasso induzido pela realização do trabalho bem feito.

As características da empresa dita moderna impõem o alcance de metas sempre variáveis, a intensificação do trabalho e de formação específica para uma nova organização do trabalho e ou para a utilização de novas tecnologias. Tais fatores configuram um tipo de precariedade subjetiva na qual cada trabalhador não encontra os meios necessários para realização da sua atividade, e pela atitude da gerência: dentro da empresa cada um é um ator responsável de sua própria sorte (VENCO, BARRETO, 2010).

O mal-estar no trabalho e o medo do desemprego são, segundo Luciano Vasapollo (2005, p.45): “o processo que precariza a totalidade do viver social”. Assim, é pertinente distinguir e associar a precariedade objetiva da subjetiva.

Os reflexos no setor público

A nova gestão pública foi inaugurada, no Brasil, em 1995³⁴⁶ ao se criar um ministério específico para implementar a reforma na gestão pública. A premissa de tal opção política reafirmava, por um lado, o papel do Estado como o responsável pela formulação e pelo financiamento das políticas públicas, mas, por outro, reconhecia que esse mesmo Estado deveria captar recursos junto às empresas e ao terceiro setor, com os quais seriam compartilhadas, também, a execução dos serviços públicos, destacadamente saúde e educação (CLAD, 1998).

Os formuladores da nova gestão pública, tendo à frente o então Ministro Bresser Pereira, professor de uma das mais conceituadas escolas de administração de empresas do País, indicavam que essa era necessária, posto que o modelo até então existente, era marcado por forte rigidez e não respondia a contento às transformações ocorridas na base técnica do trabalho, cujos proponentes denominaram de Terceira Revolução Industrial.

Tal proposição consolida uma orientação para a América Latina, por meio do CLAD, Conselho Latino-Americano para a Administração, o qual preconizou :

Em resumo, eficiência, democratização do serviço público e flexibilização organizacional são ingredientes básicos para a modernização do setor público que o paradigma organizacional da administração pública burocrática não contém. Não obstante, vale ressaltar que a crítica concentra-se aqui no modelo organizacional burocrático e não na ideia de profissionalização do corpo de funcionários, aspecto fundamental do modelo burocrático-weberiano (1998, s/p)

³⁴⁶ Cujo presidente nesse período era o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e como Ministro da Administração e de Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, advogado, economista e cientista político.

Assim, compreenderam que o Estado deveria primar pela agilidade baseada na flexibilização das organizações e pela « implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual se possa aumentar a eficiência e a efetividade das políticas » (ibidem, s/p). Os idealizadores concluíam que se posto em prática tal modelo propiciaria maior fortalecimento do Estado.

Este cenário inscreve-se na orientação neoliberal contrapondo-se à concepção do Estado do Bem-Estar Social, desenho não implantado no Brasil. A lógica presente nesta compreensão do papel do Estado é pautada pela contenção dos investimentos públicos, afastando-se da posição de Estado provedor e reforçando a ideia do Estado Mínimo. Soma-se a tais aspectos a dimensão que tangencia um processo importante de despolitização das relações sociais, apontada por Heloani (2003, p.101): “o neoliberalismo propõe uma ‘despolitização’ radical das relações sociais, em que qualquer regulação política de mercado (quer por via do Estado ou de outras instituições) é já a princípio repelida”.

Os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, firmam sua posição política e ideológica nas recomendações ao Brasil, no que diz respeito a um redirecionamento das responsabilidades do Estado.

Em 1997, foi demandado ao governo brasileiro pelo Banco Mundial:

- a) focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (...),
- b) descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. (...),
- c) privatização que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais (...) e
- d) desregulação, que se realiza pelo ajuste da legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores e, re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao governo central o controle do sistema educacional (Souza, 1999, p. 184).

A implantação de políticas de cunho neoliberal associada à flexibilização e ao processo crescente de precariedade nas relações de trabalho, alavanca processos de terceirização no âmbito produtivo. Esse processo de terceirização vem atingindo também o setor público educacional. De acordo com Lüdke e Boing (2004) essa prática tem sido adotada ora nas instâncias administrativas, ora na contratação de professores. Somamos a essa análise o crescente movimento entre as prefeituras no estado de São Paulo de firmarem contratos para a compra do projeto pedagógico, expresso, entre outras ações, na aquisição de “apostilas” de grandes empresas de educação.

No que tange à política desenvolvida em âmbito estadual a partir de 1995 institui-se o programa “Escola de Cara Nova”, sustentado por três pilares, quais sejam: a) melhora na qualidade de ensino; b) alterações nas formas de gestão; e, c) a racionalização organizacional do trabalho (MATTOS, 2012), conforme passamos a analisá-los.

A tênue separação entre formas de gestão e a precariedade

A política pública educacional desenvolvida no estado de São Paulo traz marcas de gestão transferidas da empresa privada, com destaque para o estabelecimento de metas de aprendizagem por escola. A fim de perseguir as metas, a Secretaria estadual de educação compôs um sistema que se retroalimenta para obtenção de índices sobre a educação paulista.

Para tanto, medidas foram tomadas para padronização do currículo, os conteúdos foram apostilados para posteriormente serem testados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), o qual é baseado em provas realizadas pelos alunos associadas ao fluxo escolar (evasão e repetência) que irão gerar um índice paulista que, por conseguinte estabelecem um ranking das melhores escolas. Essas são premiadas com bônus a professores e funcionários da escola. Cabe lembrar que os professores de língua portuguesa e matemática são fortemente pressionados por colegas e mesmo pelos funcionários da escola. Isso porque a prova privilegia esses conteúdos que são testados anualmente, enquanto as demais disciplinas como história, geografia etc são testadas de forma rodiziada a cada ano. Uma professora de língua portuguesa relata: “*Somos pressionados o tempo todo pelos colegas, pela direção e mesmo pelos demais funcionários. A merendeira [a entrevistada indica o dedo em riste] me falou: dá aula direitinho, hein? Veja lá o nosso bônus! Isso porque conseguimos, em outro ano, um bônus [anual] de R\$6,00347*”.

Nessas circunstâncias os professores são compelidos a utilizarem cada vez mais os cadernos didáticos, os são aqui compreendidos como sendo a prescrição do trabalho intelectual, conforme exemplos abaixo que constam dos livros do professor:

“Antes da leitura: apresente para a sala apenas o título e o nome dos autores e da publicação na qual ele se encontra. Com base nessas informações, questione-os a respeito do que esperam do texto, estimulando a formulação de hipóteses. Com certeza os alunos apresentarão hipóteses muito interessantes”. (Governo do estado de São Paulo. *Caderno do professor: ciências*. 2009, p.11).

A análise do material didático permite múltiplas compreensões: pode ser visto como um ‘guia’ ao professor para que a aula contenha o que será testado. Esse passa, portanto, a ser um indutor curricular que, contudo, distancia-se de um modelo que vise apreender as lacunas de formação dos estudantes, mas sim se destina ao adestramento para a obtenção de bons resultados na prova; pode também contemplar intenções excusas vinculadas à situação de precariedade no trabalho.

A trajetória de provimento de postos de trabalho para professores é marcada por interrupções importantes. Rigolon (2013) abaliza que os concursos para professores dos anos iniciais contam com um intervalo de 15 anos para sua realização. Ou seja, o estado de São Paulo permaneceu entre 1990 e 2005 sem realizar contratações legais, por meio de concursos públicos, de professores. Para os demais segmentos a média de intermitência foi de 13 anos para o mesmo período que coincide com o avanço das políticas de caráter neoliberal.

As relações de trabalho precárias não se constituem como fato de tipo novo no setor público educacional, pois são previstos por lei desde 1960 mecanismos de flexibilização na contratação. Contudo, estes estão nem sempre foram empregados em larga escala como na atualidade.

³⁴⁷ 1 euro = R\$ 2,78 (em 1/06/2013)

Reunindo os dados relativos aos professores efetivos e não efetivos apreende-se que a precariedade é mais presente entre os professores dos anos iniciais. Isso significa dizer que 58% (março, 2013) dos que atuam em sala de aula não foram submetidos a concurso público. A situação para os demais segmentos (ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio) apresentam percentuais mais baixos, mas nem por isso menos inquietantes: 4 em cada 10 professores vivenciam contrato temporário ou eventual.

A tabela 1 apresenta dados totais dos professores da rede estadual paulista confrontando a inserção de não efetivos entre os meses iniciais e finais de aula, conforme análise realizada por Rigolon (2013) que observou o uso de jargões entre os docentes que mesmo desconhecendo as estatísticas se referem ao final do período letivo como *novembrite*, *outubrite*, *dezembrite*, que compreende o período de maior afastamento de professores, em razão de não suportarem as péssimas condições de trabalho. O sindicato dos professores em pesquisa realizada em 2010 que 42,5% dos professores entrevistados indicaram que solicitaram afastamento médico ocasionado pelo trabalho.

Tabela 1 – Professores efetivos e não efetivos vinculados à Secretaria Estadual de Educação – 2009 a 2012

	Efetivos		Não efetivos	
	Jan	Dez	Jan	Dez
2009	125397	120891	78446	96332
2010	120931	115910	94809	102627
2011	115814	116528	101769	103586
2012	123808	117586	81573	110707

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Cadastro funcional da educação - (inclui afastados)
– elaboração própria

Observou-se no decorrer da pesquisa que os desdobramentos da precariedade nas relações de trabalho no âmbito público no estado de São Paulo vão além do contrato. Constatou-se pelas entrevistas realizadas que os professores além de vivenciarem um vínculo de trabalho temporário estão também, em grande parte, em processo de formação. Ou seja, são ainda estudantes que se submetem a uma prova regional simplificada e podem, dessa forma, se tornarem professores sem ao menos terem concluído a graduação. E, a situação agrava-se ainda mais ao apreendermos que os professores temporários ou eventuais ministram aulas que não condizem com a formação realizada ou em curso, conforme relata um dos entrevistados, aluno do 3º semestre do curso de licenciatura inglês³⁴⁸:

Minha situação é muito difícil...eu chego da faculdade às 23h30 e fico durante a aula pensando se quando eu chegar em casa vai ter um recado que eu preciso entrar em aula às 7h00 da manhã. O pior é que eles nunca me chamam para dar aulas de inglês. Essa semana a diretora me ofereceu quatro turmas para eu lecionar o ano todo, mas são de filosofia e sociologia...eu preferiria que fosse matemática...porque eu pegaria o

³⁴⁸ A graduação para esse curso prevê a realização de 8 semestres para obtenção do diploma.

caderninho [alusão ao material didático padronizado] e passaria exercícios para os alunos...mas filosofia e sociologia...eu nem sei como desenvolver a aula... (estudante/professor – março, 2013).

Outro estudante-professor entrevistado de 19 anos se declara envergonhado, pois não poderá dar aulas no estado de São Paulo por 12 meses:

Eu fiz uma coisa muito grave...na hora não pensei...achei que fosse uma coisa normal...não pensei que eu naquela escola sou professor...eu não estaria agora dando essa entrevista se o pai do aluno tivesse levado o caso adiante. Eu comprei droga de um aluno menor de idade...o pai do aluno ficou sabendo e foi até a escola tirar satisfação. Eu que estudei nessa escola vi a diretora me repreendendo como se fosse um aluno ainda de colegial (estudante-professor, maio, 2013).

É importante reconhecer que o exercício da docência envolve o processo de formação universitária, mas também a incorporação do *habitus* vinculados ao *métier*. Observa-se que esse estudante-professor praticava ainda atitudes de seu tempo de colégio, sem a devida formação ética que envolve a profissão.

Compreende-se aqui que a política, portanto, foi elaborada considerando os vários aspectos que envolvem a precariedade. A escola sem professor deve recorrer aos temporários para preencher os efetivos ausentes ou em licença e nessa busca os que estiverem disponíveis para o período é que irão ministrar aulas, independente da formação finalizada ou em curso.

As escolas vivenciam uma crise para conformação de um coletivo atuante tanto do ponto de vista pedagógico quanto político. Nesse sentido, a orientação neoliberal visa, entre outros aspectos, o esfacelamento dos coletivos por meio das pressões exercidas e pelas ameaças de desemprego. É, contudo, necessário indagar as razões que levam funcionários públicos que contam com estabilidade no emprego a aderirem à lógica gestonária.

Apoiando-se em Fortino e Linhart (2011, p.37) é possível afirmar que as condições de trabalho vivenciadas por professores se configuram como fonte de fadiga física e mental, e se transformam em penosidades “*que submergem os indivíduos ao trabalho, ao mesmo tempo em que o sentido do trabalho, ele próprio, é atacado.*” Ou seja, a penosidade, tal como compreendida pelas autoras, corresponde à dificuldade para o exercício laboral. A esta condição soma-se o conceito elaborado por Yves Clot (1999, 2008): “o trabalho impedido”, cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente sua atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre o que realiza (FORTINO, LINHART, 2011). Clot conclui: “este tipo de passividade imposta é uma tensão contínua” (2008, p.88).

Segundo as autoras acima mencionadas contribuem para esta situação a percepção dos professores acerca da deterioração da imagem deste profissional, da desvalorização social marcada pelos baixos salários, a violência nos espaços escolares:

*uma série de dimensões que tornam o trabalho mais ingrato e mais difícil para todos. O *métier* de professor considerado durante longo tempo como um *métier* privilegiado é a partir de agora associado à noção de sofrimento (2011, p.50).*

As entrevistas realizadas indicaram que a precariedade subjetiva é alimentada também pela relação estabelecida com os alunos que sabem da rotina passageira desses profissionais e, portanto, não os

respeitam e ou valorizam a aula expressas em situações como a relatada por uma estudante-professora, ela mesma aluna do 3º semestre do curso de Língua Portuguesa:

Um aluno ontem jogou umas moedas em mim...eu fiquei chocada...e precisei sair da sala para chorar no banheiro. Ele disse: deixa a gente em paz!toma aqui as moedas que é o que você ganha dando essa aula aqui pra gente e deixa a gente fazer o que quiser...e ele e todos os colegas riram...não é para isso que eu estou estudando... (estudante-professora, outubro, 2012).

Esse cenário não tem estimulado jovens graduandos a optarem pela docência. Um dos entrevistados, estudante de uma universidade pública de excelência relata que ao declarar à família sua intenção em tornar-se professor da educação básica: “eles acharam que eu estava indo mal na faculdade, que eu estava escondendo alguma coisa, uma depressão, dificuldades de outra ordem... dependência química...” (estudante-professor, outubro, 2011).

Formas de gestão, formas de dominação

A gestão é aqui compreendida como “um conjunto de princípios de ação apresentados como racionalmente fundados, reputados por otimizar a utilização dos recursos para economizar e/ou acumular capital” (BENEDETTO-MEYER; MAUGERI; METZGER, 2011, p. xx). No âmbito da educação pública concebida pela política implementada pela Secretaria de Estado de educação, a gestão é aqui analisada como uma lógica gerencial que configura uma constelação de interesses que adota a teoria do capital humano como forma de aquisição de conhecimentos capazes de auferir renda ao indivíduo, é, nessa perspectiva, um capital adquirido por meio da educação. Consoante a essa perspectiva inscreve-se em uma ideologia que busca ocultar seus verdadeiros interesses nas formas de gestão, baseadas em registros, estatísticas, na mensuração de situações imensuráveis. É a quantofrenia (DE GAULEJAC, 2007) que rege a adoção de medidas punitivas ou compensadoras às escolas que seguiram à risca as normas prescritas.

O Estado vem a assumir, então, seu papel de impedir o antagonismo entre as classes que pode resultar em embates: como no objeto aqui analisado, ele distancia-se do papel de mediador dos interesses de uma coletividade e assume, claramente, a defesa dos interesses da classe dominante. Nesses termos, o Estado torna-se “expressão pura e simples de uma dominação que, em uma versão à direita, torna-se brinquedo nas mãos do mercado” (NOGUEIRA, 2002, p.23)

O setor público no Brasil tem ensejado a análise a partir de um conjunto de inovações oriundas daquelas praticadas na empresa privada.

Pode-se afirmar que a dominação tem sido exercida pelo poder público à medida que se observa o uso da gestão como forma de dominação legal, viabilizada pela instituição de normas que visam desestabilizar coletivos e controlar os professores em suas atividades. Essa categoria profissional, tradicionalmente combativa, conquistou direitos os quais, recentemente, têm sido tolhidos por leis e normas.

Nos deparamos diante de um binômio que, por um lado, conta com estratégias de gestão voltadas à formas indiretas de privatização da educação, e, imposição de leis e normas sobre o trabalho; por outro, amplia os níveis de precariedade objetiva e subjetiva entre professores. A somatória desses aspectos resulta na efetiva compressão do direito social à educação, atingindo sobretudo a destinada à população de baixa renda, dependente do poder público. Pode-se afirmar que tal perspectiva conduz a um tipo de formação

restrito aos rudimentos da matemática e da língua portuguesa (FRIGOTTO, 1999) e termina por desempenhar importante papel na manutenção da base da pirâmide do mercado de trabalho, estrato de baixa ou nenhuma qualificação, e, desta forma, reafirma a condição do país no Terceiro Mundo, no bojo da divisão internacional do trabalho.

Considerações finais

Apreendeu-se na pesquisa que ora apresentamos que a organização do trabalho nas escolas públicas paulistas é caracterizada por um ambiente marcado pela constante tensão e pressão pelo cumprimento das metas estabelecidas pela política, e pela tentativa de prescrever o trabalho docente.

A dominação tradicional, tal como analisada por Weber é também observada no objeto analisado, pois se constata que os professores estão, gradativamente, desistindo de levar a cabo processos de resistência. Tal consequência aqui se compreende como resultado do esfacelamento dos coletivos; é, outrossim, alimentada pela prática da dominação legal, uma vez que a política tem formulado leis e um conjunto de normas que regem o trabalho docente assim como normas e critérios para a carreira que ferem, inclusive, o direito à greve e o acesso a outros direitos anteriormente conquistados por uma categoria profissional que foi, historicamente, combativa.

Os professores entrevistados definiram com apenas uma frase as relações de dominação que vivenciam por meio da política que adota o *new public management*: “*estou cansada. Eu faço meu trabalho, eu adoro os alunos, mas estou procurando outro emprego. Eu acho que isso não é educação. Não vamos melhorar a educação com bônus, avaliações que se preocupam só com dados estatísticos, metas...*”

Busca-se apresentar neste artigo a atual precariedade objetiva e subjetiva entre os professores em São Paulo. Este duplo movimento é observado, de um lado, pelo número crescente de contratos temporários, o que constitui segundo Robert Castel (1998) a precariedade das relações de trabalho; por outro, apreende-se que na educação tanto o funcionalismo público quanto os trabalhadores temporários vivem a precariedade subjetiva, a qual porta inúmeros traços de dominação.

Referências

Castel, Robert (1998). *As metamorfoses da questão social*. São Paulo: Vozes.

Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), 1998. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Documents%5CMARE%5CCLAD%5Cngppor.pdf>> Acesso 10.jun.2013

Cingolani, Patrick (2005). *La precarité*. Paris: PUF.

Clot, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.

De Gaulejac, Vincent (2007). *Gestão como doença social*. Aparecida: Ideias & Letras.

- Demazière, Didier (2006, setembro). *Precarites d'emploi, precarites des condition : entre forme et norme*. Texto apresentado no Colóquio Internacional «Novas formas do trabalho e do desemprego: Brasil, Japão e França numa perspectiva comparada». Universidade de São Paulo.
- Fortino, Sabine; Linhart, Danièle (2011). Comprendre le mal-être au travail: modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. In *Revista Latino americana de Estudos do Trabalho*, Ano16,nº 25, 2011, pp. 35-67.
- Frigotto, Gaudêncio (1999). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Heloani, Roberto (2003). *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Laval, Christian (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta.
- Linhart, Danièle (2009). Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*. Universidad del País Vasco. Vol. 1, marz-sin. pp.1-19.
- _____. (2009) *Travailler sans les autres?* Paris:Seuil.
- Lüdke, Menga e Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, vol. 85, no. 89, p.1159-1180, set./dez.
- Mattos, Rosemary (2012). *A política educacional no estado de são paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Brasil.
- Metzger, Jean-Luc; Maugeri, Salvatore e Benedetto-Meyer, Marie (2012). Predomínio da gestão e violência simbólica. *Rev. bras. saúde ocup.* [online]. vol.37, n.126 [citado 2013-06-16], pp. 225-242 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0303-7657. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572012000200005>
- Nogueira, Marco Aurélio (2002). Administrar e dirigir : algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Biblioteca Anpae, 232p.
- Rigolon, Walkiria (2013). *O que muda quando tudo muda? uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Souza, Aparecida Neri (1999). *Política educacional para o desenvolvimento e trabalho docente*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Vasapollo, Luciano (2005). *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular.
- Venco, Selma e Barreto, Margarida (2012). O sentido social do suicídio no trabalho. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10032>>. Acesso 10.JUN.2013.

Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil

Jorgiana Ricardo Pereira³⁴⁹, Rosimeire Costa de Andrade Cruz³⁵⁰

Resumo

O presente artigo analisa os trabalhos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2012, na área de Educação Infantil, que tiveram a Coordenação Pedagógica - CP, como tema. Neste sentido, apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que visou investigar como esses estudos dialogam com os novos olhares construídos sobre as infâncias e as crianças (ARROYO, 2009; CAMPOS, 2012; HEYWOOD, 2004; SARMENTO e GOUVEIA, 2008). O foco na CP deve-se a relevância de sua função na gestão educacional e no trabalho docente desenvolvido em creches e pré-escolas. De acordo com Alves (2007), a atribuição primeira da CP é articular o trabalho coletivo, buscando construir uma gestão participativa, por meio da construção compartilhada do Projeto Político Pedagógico que atenda a finalidade de desenvolvimento integral das crianças. Estudos realizados sobre a CP na Educação Infantil revelam a importância de sua função, que ainda se encontra em construção e é marcada por múltiplas tarefas, desafios, ambigüidades e contradições (GOMES, 2011; ALVES, 2007; WALTRICK, 2008). A seleção das pesquisas analisadas foi realizada a partir de um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais - RA - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, especialmente, no Grupo de Trabalho - GT 07 -, denominado Educação da Criança de 0 a 6 anos, e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - na área de Educação Infantil. Também fizeram parte do estudo as dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD - do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Os trabalhos selecionados foram organizados em tabelas específicas para cada Entidade Científica - EC - e para a BDTD, destacando-se o tema, o autor, o ano de apresentação/publicação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e os resultados. Disso resultou um banco de dados com o material necessário para a análise que revelou, dentre outros aspectos, que: 1) dos 354 trabalhos publicados, apenas 8 tiveram como foco de investigação a CP, o que representa 2,25% deste universo; 2) apesar de diversas pesquisas ressaltarem a importância das crianças serem consideradas sujeitos produtores de cultura, com direito de terem suas peculiaridades consideradas na definição de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, das 8 investigações que abordaram a CP, apenas 5 dialogaram com esses novos olhares sobre a infância e a criança; 3) as investigações analisadas sobre a CP que dialogaram com os atuais conhecimentos construídos acerca dessas categorias sociais representam apenas 62,5% do total. Desta forma, conclui-se que, embora nos últimos 7 anos tenham ocorrido alterações significativas na legislação educacional que instituem novas demandas para as políticas públicas de Educação Infantil e provocam mudanças na organização e gestão de creches e pré-escolas, tais alterações parecem não ter suscitado ainda no meio acadêmico a necessidade de estudos sobre a CP. Pela pouca expressão de pesquisas sobre esse tema, a CP parece estar ocupando um lugar tão secundário

³⁴⁹ Mestranda em Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa Demanda Social (DS) e Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP).

³⁵⁰ Profª Drª do Departamento de Estudos Especializados da FACED/UFC.

na produção acadêmica quanto a Educação Infantil tem ocupado na implementação de políticas públicas que atendam ao direito das crianças de terem acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Infâncias. Crianças.

1 Introdução

O presente artigo analisa os trabalhos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2012 na área de Educação Infantil que tiveram a coordenação pedagógica (CP)³⁵¹ como tema. Neste sentido, apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que visou investigar como esses estudos dialogam³⁵² com os novos olhares construídos sobre as infâncias e as crianças.

A expressão “novos olhares” sobre as infâncias e as crianças remete à diversidade e à heterogeneidade presentes na forma de se pensar essas categorias sociais na atualidade. Também ressalta que não há uma infância única e universal, pois as crianças experimentam essa fase da vida de diferentes maneiras, dependendo de múltiplas variáveis, por exemplo: nacionalidade, classe social e grupo étnico, religioso e cultural do qual fazem parte (SARMENTO, 2007).

As pesquisas aqui analisadas foram selecionadas a partir de um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente, no Grupo de Trabalho (GT) 07, denominado Educação da Criança de 0 a 6 anos, e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, na área de Educação Infantil. Também fizeram parte do estudo as dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O foco na CP deve-se à relevância de sua função na gestão educacional e no trabalho docente em creches e pré-escolas. De acordo com Alves (2007), a atribuição primeira da CP é articular o trabalho coletivo, buscando construir uma gestão participativa, por meio da construção compartilhada do Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda à finalidade de desenvolvimento integral das crianças.

Ainda segundo esta autora (2011b, p. 7), as tarefas do CP³⁵³ nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) “expressa um papel diretamente envolvido com o processo educativo e com as ações pedagógicas voltadas para a criança e a família, destacando-se a (...) relação entre CMEI, família e comunidade, bem como o apoio ao trabalho e à formação dos professores”.

Estudos realizados sobre a CP na Educação Infantil no Brasil revelam a importância de sua função, que ainda se encontra em construção e é marcada por múltiplas tarefas, desafios, ambigüidades e contradições (ALVES, 2007; GOMES, 2011; WALTRICK, 2008).

³⁵¹ Neste trabalho, a sigla CP será utilizada para identificar tanto a função coordenação pedagógica como o profissional que a exerce.

³⁵² O verbo dialogar é utilizado, neste trabalho, como sinônimo de debater, discorrer, articular, pensar.

³⁵³ Os termos “coordenador pedagógico”, “professor” e “diretor serão empregados, neste trabalho, no feminino quando referir-se aos sujeitos concretos participantes das pesquisas analisadas, considerando que a maioria são mulheres. Nas referências gerais, será usado o masculino genérico ou o feminino, conforme o contexto.

Nesse contexto, é preciso considerar que, tanto a presença de uma profissional que exerce a função de CP em escolas é recente, quanto os estudos sobre os processos que caracterizam seu trabalho, sobretudo, em instituições de Educação Infantil³⁵⁴.

Waltrick (2008, p. 46) associa o surgimento da CP na Educação Infantil brasileira, ao reconhecimento desta como primeira etapa da Educação Básica³⁵⁵. Pondera que tal fato confere as creches e pré-escolas todas as exigências postas aos sistemas de ensino, entre elas, a implementação da gestão democrática e, por conseguinte, a elaboração do PPP, “um dos instrumentos principais de gestão democrática”.

Assim, entendendo que o PPP é o plano orientador das ações em creches e pré-escolas, que na sua execução essas instituições organizam seu currículo (BRASIL, 1996b), que entre as funções da CP destaca-se a articulação para elaboração deste documento, é fundamental que as CP tenham conhecimentos sobre os novos olhares construídos sobre a infância e a criança. Além disso, é essencial que tenham como referência esses conhecimentos nas tomadas de decisões relativas ao seu trabalho.

Assim, é preciso enfatizar que essas decisões envolvem a organização dos espaços e a construção de ambientes; a escolha de móveis, materiais e brinquedos; a organização dos momentos de discussões coletivas sobre as concepções de infância e de criança, a especificidade da Educação Infantil, a função do professor, as características do atendimento em tempo integral, a necessária indissociabilidade entre cuidar e educar³⁵⁶, a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, a organização do período de adaptação, os momentos de planejamento coletivo, estudo e formação com as professoras, bem como, as formas do acompanhamento e orientação à prática pedagógica docente e as ações que serão implementadas para favorecer a relação mais próxima que deve haver com as famílias etc. (BRASIL, 1996b).

Nesse contexto, há que se acentuar que, em se tratando de CP na Educação Infantil, é primordial levar em consideração as particularidades próprias das infâncias e das crianças. Portanto, é imprescindível conhecer como os estudos que têm como foco a CP, em creches e pré-escolas, dialogam com os novos conhecimentos construídos em torno dessas categorias sociais.

Assim, este artigo encontra-se organizado em cinco partes: esta introdução, que apresenta o objetivo, problematiza e justifica, de forma breve, a escolha do tema; a segunda, que versa sobre os novos olhares sobre as infâncias e as crianças e as implicações para o trabalho da CP; a terceira, que apresenta o percurso metodológico; a quarta, que sintetiza a forma como as infâncias e as crianças são abordadas nas pesquisas analisadas; e a quinta, que tece algumas considerações finais.

2 Novos olhares sobre as infâncias e as crianças: implicações para o trabalho da cp

A compreensão de como foram sendo construídas as contemporâneas visões de infância e de criança indica, sempre, um retorno à obra “História Social da Criança e da Família” (ARIÈS,1981). Tal retorno é

³⁵⁴ A exemplo de estudos sobre a CP que não contemplam a Educação Infantil em todas as fases de investigação ver Placco, Almeida e Souza (2011).

³⁵⁵ A Educação Infantil brasileira foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica em 1996, por ocasião da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a).

³⁵⁶ As ações de cuidado e educação de modo integrado asseguram tanto os direitos relacionados à proteção da vida, quanto os “direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se” (BARBOSA, 2009, p.69).

necessário porque “a historiografia da infância tem-se ocupado do debate sobre a obra de Philippe Ariès, em torno do processo de desenvolvimento da concepção moderna de infância, da época e dos ritmos em que se deu” (KUHLMANN JR.; FERNANDES; 2004 p. 16).

Embora seu trabalho seja alvo de críticas, tanto em relação aos limites metodológicos, à forma como analisou as fontes históricas, quanto à afirmação generalizada da ausência sobre a consciência da infância na Idade Média, sua produção constituiu-se, de início, na “agenda dos historiadores” para a realização de outros estudos sobre a infância (HEYWOOD, 2004).

Entre as contribuições do trabalho deste pesquisador para o estudo da infância, ressalta-se a apresentação da idéia de infância como historicamente construída e seu pioneirismo na construção sistematizada de extenso trabalho sobre a história da infância e da criança, que motivou tanto o interesse de outros historiadores por estudar essas categorias, como abriu possibilidades para muitas reflexões sobre o tema.

Frabboni (1998), ao discorrer sobre a idéia de infância, tendo como referência os estudos de Ariès (1981), caracteriza as etapas da infância socialmente construídas. Assinala que, da Idade Média até o início da Idade Moderna, predominou a identidade da criança-adulto ou a infância negada, marcada por uma visão de criança como portadora de um caráter divino. Paralelamente, havia a idéia de criança à espera por tornar-se uma pessoa humana legítima.

No período que corresponde a Idade Moderna, em sua fase avançada, pondera que prevalecia a identidade criança filho-aluno ou a infância institucionalizada, caracterizada pelo interesse dos adultos pela educação das crianças. Destaca que, nessa conjuntura, somente como filho-aluno, podia-se ser criança, em uma composição de relações de posse e poder.

A terceira identidade, a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada, corresponde à contemporaneidade, tempo histórico caracterizado pelas mudanças tecnológico-científica e pela modificação ético-social que, segundo Frabboni (1998, p. 68, grifos do autor), “cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como *figura social*, como sujeito de direitos enquanto sujeito social”.

Sarmento (2007, p. 28) também atento a essa visão social da infância observa que:

A historiografia mais recente sobre a infância [...] tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na idade média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das idéias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistiram a essas mudanças na sociedade, constituem o período em que a moderna idéia da infância cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Nota-se, então, que as representações hoje existentes sobre infância e criança são frutos de uma construção sócio-histórica que foi edificando-se e transformando-se à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da vida social, em diferentes culturas e ao longo da história da humanidade.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15, grifos do autor),

Podemos compreender a infância como concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.

De acordo com esses autores, as mudanças na forma da sociedade relacionar-se com a infância geraram uma série de ações para essa etapa da vida durante os séculos XIX e XX. Enfatizam que houve, nesse período, uma ampliação relevante de planos e ações voltadas às crianças na área jurídica, educacional, da saúde, nas políticas públicas etc.

Em relação às atuações educacionais, Kuhlmann Jr. (1998), ao analisar a história das instituições pré-escolares no Brasil, situa-as no campo da assistência à infância, onde diversos saberes - jurídico, médico e religioso - estiveram envolvidos na configuração da história e das propostas educacionais dessas instituições. Ressalta que duas propostas foram estabelecidas com base em visões que se diferenciavam em função da classe social e da idade das crianças atendidas.

Nesse sentido, analisa que para a educação da infância pobre, existiam as creches, onde se desenvolvia “a pedagogia da submissão” das crianças e de suas famílias. Por outro lado, havia para a infância rica, os jardins de infância que procuravam diferenciar-se da creche afirmando-se como instituição de cunho predominantemente educativo, inspirados nos Kindergarten³⁵⁷ criados por Froebel, na Alemanha.

É importante mencionar que a história desses dois tipos de atendimento revela o caminho percorrido em meio a embates e contradições existentes entre as políticas públicas para a infância, a luta dos movimentos sociais e os conhecimentos que foram construídos sobre a infância e a criança até a conquista, no plano jurídico, do direito social da criança à Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Entre os múltiplos fatores que contribuíram para que os elementos culturais da infância tornassem-se foco de interesse de diversas áreas, destaca-se a divulgação de conhecimentos psicológicos acerca da criança. Embora inicialmente os estudos da psicologia tenha situado-se no campo do desenvolvimento, numa perspectiva que conformava a infância e a criança a um modelo pré-determinado e universal, mudanças em relação a esse paradigma foram possíveis com o surgimento das teorias chamadas interacionistas, que consideram as relações socioculturais em suas abordagens (ROCHA, 1999).

Ressalte-se que além da psicologia, outras áreas das ciências humanas como a Filosofia, a História, a Pedagogia, a Sociologia e a Antropologia têm contribuído para o entendimento da infância como construção sócio-histórica e para superação de modelos educacionais que desconsideram as peculiaridades da infância e da criança (ARROYO, 2008; CAMPOS, 2012; SARMENTO, 2008; GOMES, 2008).

Nesse sentido, Arroyo (2008, p. 120) destaca que “o pensamento pedagógico foi se configurando em diálogo com as ciências que interrogam o aprender humano e que estudam os tempos desse aprender especificamente na infância”.

Assim, conhecer os novos olhares sobre a infância e a criança é importante para a atuação da CP em creches e pré-escola, por que poderá contribuir para que essa profissional compreenda melhor que o centro

³⁵⁷ “O kindergarten froebeliano destinava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagens manuais, desenho, canto, viagens e passeios” (FROEBEL, 1913, p.3 apud KISHIMOTO, 1988, p.58).

de todas as ações e decisões na instituição de Educação Infantil e do seu ofício são as crianças. Essa compreensão é imprescindível à garantia do direito a uma Educação Infantil de boa qualidade, que respeite os interesses, necessidades e direitos das crianças e que as possibilitem viver suas infâncias de forma segura e desafiadora.

No entanto, é preciso enfatizar que o conhecimento defendido nesse estudo, sem as condições de trabalho necessárias, não garante sozinho a boa qualidade do exercício profissional da CP. Deste modo, entende-se que, a compreensão, por parte da CP, acerca dos novos olhares construídos sobre a infância e a criança, embora seja defendido, neste trabalho, como um dos mediadores fundamentais do trabalho dessa profissional, não é auto-suficiente.

3 Percorso metodológico

Este estudo delimitou seu campo de investigação às pesquisas publicadas na área da Educação Infantil, entre 2006 e 2012, por ocasião das RA da ANPEd e da SBPC e às dissertações e teses da área da Educação Infantil publicadas na BDTD do IBICT.

A preferência pelas EC1 e EC2³⁵⁸ ocorreu devido as duas terem uma área de estudos que versa especificamente sobre a Educação Infantil e também porque estas EC expressam a produção nacional (ROCHA, 1999).

A opção pela EC3 justifica-se por ela constituir-se em um banco de dados que publica anualmente Teses e Dissertações dos cursos de Pós-Graduação de várias universidades brasileiras (FARIAS; CRUZ 2011).

A escolha do período devem-se tanto ao fato da demarcação temporal inicial representar uma década após a promulgação da LDB/1996 como devido às mudanças ocorridas na legislação educacional nesse período, que provocaram alterações nas políticas públicas e instituíram novas demandas para a área.

Dentre estas mudanças, destacam-se: a redefinição da faixa etária da Educação Infantil para zero até cinco anos de idade (BRASIL, 2006); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007); a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade. (BRASIL, 2009a); a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Para realizar a pesquisa na ANPEd, foi realizada uma busca, no período eleito, de todas as comunicações orais publicadas em seu portal, especificamente no GT 07. Procedimento semelhante foi realizado no site da SBPC, focando todos os resumos expandidos apresentados na área de Educação Infantil.

Para a seleção de teses e dissertações na página eletrônica da BDTD, foi utilizada a expressão: "Educação Infantil e coordenação pedagógica" na opção procura básica.

A escolha dos trabalhos nas EC foi feita pelo título, o qual deveria abordar a CP na Educação Infantil. Os trabalhos selecionados foram organizados em tabelas específicas para cada EC, destacando-se o tema, o autor, o ano de apresentação/publicação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e os resultados. Disso resultou um banco de dados que possibilitou o material necessário para a análise apresentada nesse estudo.

³⁵⁸ ANPEd, SBPC e BDTD serão identificadas pelas letras EC acompanhadas do numeral 1, 2 e 3, respectivamente.

4 As infâncias e as crianças nas pesquisas analisadas

A partir do levantamento das pesquisas nota-se que foram divulgados 354 trabalhos: 120 na ANPED, 148 na SBPC e 85 na BDTD. Deste universo, apenas 8 tiveram a CP na Educação Infantil como foco de investigação, o que representa 2,25% do total. Destes 8 estudos, somente 5 (62,5%) dialogaram com os novos olhares acerca da infância e da criança.

Abaixo, na Tabela 1, é possível observar a diferença do número de pesquisas publicadas pelas EC1 e EC2 tanto no que se refere à Educação Infantil, como naquelas que tiveram como objeto de estudo a CP.

TABELA 1: Publicações referentes à Educação infantil e a CP, por período e EC

Período	ANPED		SBPC	
	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco na CP	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco na CP
2006	17	0	14	0
2007	18	0	³⁵⁹ -	-
2008	19	0	19	0
2009	16	0	15	0
2010	17	0	40	0
2011	15	1	29	1
2012	18	0	32	0
Total	120	1	149	1

Fontes: Site da ANPED e da SBPC.

Com base nos dados da Tabela 1, observa-se que o maior número de pesquisas foi encontrado na EC2, totalizando 149. Nota-se, ainda, um aumento crescente de pesquisas nesta entidade nos períodos de 2010 a 2012, alcançando uma maior produção no ano de 2010³⁶⁰. A quantidade de pesquisas que tiveram como foco a CP encontra-se equivalente nas duas EC – cada uma teve apenas 01 pesquisa publicada no período de 7 anos.

³⁵⁹ Não foi possível acessar o banco de publicações da RA nesse período porque os anais não estavam disponíveis no site da SBPC.

³⁶⁰ É possível que a diferença do quantitativo de trabalhos apresentados na EC1 e EC2 esteja relacionada ao limite de trabalhos estabelecido por cada EC para ser apresentado em cada RA.

Assim, a CP parece não ter ocupado ainda um espaço nas pesquisas acadêmicas que corresponda à importância de sua função para a construção de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças.

Uma hipótese que ajuda a explicar essa ausência da CP nas pesquisas pode estar relacionada ao lugar acessório que historicamente essa etapa da educação tem ocupado nas políticas públicas. Esse lugar tem sido marcado pela persistência de velhos problemas relacionados ao acesso, financiamento, desrespeito à exigência de formação mínima das professoras, carência de apoio pedagógico nas instituições etc. (CAMPOS, et. al. 2010).

Em relação as duas produções localizadas na EC1 e EC2, ambas são de mesma autoria (ALVES, 2011a, 2011b) e apresentaram, como referência, dados e análises construídos com base em uma mesma pesquisa mais ampla. Além disso, tiveram como fundamento os princípios do materialismo histórico dialético e dialogam com autores de campos da educação e trabalho, gestão educacional e Educação Infantil.

Neste sentido, pode-se afirmar que a quantidade de pesquisas que tiveram como foco a CP na Educação Infantil na EC1 e na EC2 foi menor do que os números indicam, tendo em vista que, os dois trabalhos publicados no ano de 2011 nessas EC apresentam um estudo muito semelhante acerca do trabalho da CP. Ambos discutem a CP na perspectiva da construção da identidade profissional, diferenciando-se apenas no foco que dão e essa temática. Alves (2011a) buscou compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de CP e Alves (2011b) objetivou analisar a CP, seu papel, desafios e a construção de identidade profissional.

A análise desses dois trabalhos evidencia três categorias temáticas a partir das quais eles dialogam com os novos olhares sobre a infância e a criança, quais sejam: “a concepção de infância e criança como construções sócio-históricas”; “a atuação do Estado na implementação de políticas públicas para a infância”; e “a especificidade do cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos”.

Em relação aos trabalhos publicados na EC3, do total de 85, 67 são dissertações e 18 são teses. Deste universo, apenas 4 dissertações e 2 teses tiveram como foco a CP na Educação Infantil, o que corresponde a 6 pesquisas no total.

Destas 6 investigações destacam-se alguns focos de estudo sobre a CP que permitem organizá-las em dois grupos. O Grupo 1 (G1) inclui 3 pesquisas que estudaram “a CP na perspectiva da formação de professoras” e o Grupo 2 (G2), contém 3 pesquisas, que estudaram “a CP na perspectiva da constituição de sua função, percurso histórico e identidade profissional”.

As pesquisas do G1 (CUNHA, 2006; ZUMPARO, 2010; PALLIARES, 2010) concentram-se na análise: do papel e das práticas das CP na formação de professoras na Educação Infantil; das possibilidades e dificuldades de sua ação formadora; da construção de suas identidades profissionais como formadoras de professoras de Educação Infantil; de como elas vêem o seu trabalho; e da formação necessária à CP da Educação Infantil.

A metodologia desses trabalhos nem sempre aparece definida por meio dos termos que classifiquem a natureza das pesquisas. Nestas circunstâncias, há duas investigações que mencionam apenas a escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, sendo que uma delas diferencia-se ao

optar também pela observação. Uma investigação deste grupo define sua abordagem de pesquisa como interpretativa e utilizou como estratégia metodológica o trabalho com grupo focal.

O referencial teórico das três pesquisas apresenta algumas semelhanças ao fundamentarem-se em autores que estudam a CP e a formação continuada de professores. Entre as similaridades destacam-se os estudos de Placco (2003) e de Canário (1998).

Duas destas investigações diferenciam-se ao fazerem outras opções teóricas. Uma elegeu como referencia principal a teoria psicogenética de Wallon (1995a, 1995b). Nesse caso, a autora menciona que os estudos sobre a formação continuada são usados de forma complementar. A outra pesquisa utiliza os estudos de Freire (2002, 2007) para discutir as concepções de educação e formação docente e de Freire (2007) sobre a formação de professores na Educação Infantil.

Ainda sobre as pesquisas do G1, a análise revela que apenas duas articulam-se com os novos olhares sobre a infância e a criança. Os enfoques temáticos por meio dos quais os discursos se organizam abordam a infância como “gênese do desenvolvimento” e as crianças como sujeitos “capazes, criativos, produtores de conhecimento e cultura”; “contextualizados histórico, culturalmente e com necessidades específicas e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem próprios”; “com direito a voz, a escuta, a viverem experiências desafiadoras”; e “que se desenvolvem por meio das interações que estabelecem com seu meio físico e social, com destaque para as condições que lhes são oferecidas”.

As três pesquisas do G2 (ALVES, 2007; WALTRICK, 2008; GOMES, 2011) focam suas análises: na trajetória profissional das CP em redes municipais de ensino específicas, relacionando-as com o seu delineamento a nível nacional; na construção da identidade profissional da CP; nas práticas das CP nas instituições de Educação Infantil; nas concepções que fundamentam a ação das CP; nas concepções norteadoras da gestão educacional; e na formação de gestores e CP para Educação Infantil.

Em relação à metodologia, duas pesquisas deste grupo utilizaram o método do materialismo histórico dialético. De forma semelhante, desenvolveram pesquisa teórica, documental e empírica, utilizando questionários, entrevistas e análise documental como instrumentos metodológicos. Uma investigação, também de natureza qualitativa, teve como estratégia metodológica, o uso de questionários e trabalho com grupo focal.

Sobre o referencial teórico desses estudos, um deles não define seus fundamentos. Os outros dois tem embasamento teórico diferente. Deste modo, uma pesquisa apresenta fundamentação baseada em diversas abordagens sobre a supervisão escolar e em autores que consideram a CP como função-profissão que, na escola, caracteriza-se pela supervisão, coordenação e acompanhamento do processo educativo, tais como Rangel (2008), Saviani (2007), Alarcão (2002) e Placco (2006).

A outra pesquisa desse grupo referencia-se em autores da área de: educação e trabalho: Marx (1983) Mézáros (2002), Frigotto (2001), Mascarenhas (2005), Kuenzer (2002); gestão educacional: Dourado (1990), Paro (2003), Silva Jr. (2003), Oliveira (2002); Educação Infantil: Barbosa (1997), Oliveira (2002), Rosemberg (1999), Arce (2001), Faria (2002); e Pedagogia: Brzezinski (2004), Freitas (2002).

A análise revela que apenas uma investigação do G2 estabelece diálogos com a infância e a criança, identificando a criança como: “grupo social específico que demandam ações do Estado”; “sujeito de direitos, competente, produzido e produtor de cultura”; e a infância e a criança como: “construções sócio-históricas”.

Evidencia-se, assim, que as pesquisas realizadas sobre a CP em ambientes coletivos de educação e cuidado das crianças pequenas nem sempre têm dialogado com os novos olhares construídos sobre a infância e a criança. Questiona-se, então, a relevância de pesquisas em contextos de educação sem dialogar com os conhecimentos construídos sobre os principais sujeitos dessa educação.

5 Considerações finais

Os resultados da análise dos trabalhos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2012 pelas EC1, EC2 e EC3 evidenciam tanto a necessidade de realização de pesquisas sobre a CP na Educação Infantil quanto o diálogo dessas pesquisas com os novos saberes construídos sobre a infância e a criança.

Embora tenha decorrido 17 anos desde o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e nos últimos 7 anos tenha ocorrido alterações significativas na legislação educacional, instituindo novas demandas para a área, especialmente, na organização e gestão do atendimento em creches e pré-escolas, tais alterações parece não ter suscitado ainda no meio acadêmico a necessidade de estudos sobre a CP.

Apesar das pesquisas acadêmicas e da legislação educacional ressaltarem a importância das crianças serem consideradas como produtora de cultura, com direito de terem respeitadas suas peculiaridades na definição de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, as pesquisas realizadas em contextos concretos de educação e cuidado das crianças pequenas nem sempre têm dialogado com os novos conhecimentos sobre a infância e a criança construídos pelas ciências humanas e sociais.

É importante perceber outras contradições reveladas por este estudo. Ao mesmo tempo em que há pouco protagonismo da CP nas pesquisas, quando esta profissional aparece como sujeito de investigação, outros protagonistas da Educação Infantil - as crianças e suas infâncias - por vezes ficam "invisíveis".

Nos estudos em que os novos olhares sobre a infância e a criança foram abordados, os autores dos trabalhos discorreram sobre essas categorias sociais como construções sócio históricas; deram ênfase à concepção de criança contextualizada, reconhecida como sujeito de direitos e grupo social específico, competente, criativo, que produz cultura e, de modo dinâmico, é produto desta. Identificaram a criança como ser humano que se desenvolve por meio das interações que estabelece com seu meio físico e social, sendo capaz de atribuir significados para suas experiências (ALVES, 2007; 2011a; 2011b; ZUMPANO, 2010; PALLIARES, 2010).

Deste modo, com base no exposto neste artigo, ressalta-se a necessidade dos estudos e pesquisas desenvolvidos na área de Educação Infantil articularem-se com as especificidades da infância e da criança, visto que, são aspectos fundamentais que diferenciam o funcionamento e os processos que ocorrem em instituições de Educação Infantil das demais instituições escolares.

Assim sendo, para que o reconhecimento da infância e da criança como centro das experiências que se desenvolvem na Educação Infantil seja legitimado, faz-se necessário que os conhecimentos edificados em torno dessas categorias sociais estejam presentes nas pesquisas realizadas em creches e pré-escolas,

sobretudo, porque o reconhecimento das particularidades das infâncias e das crianças são determinantes das ações e relações estabelecidas nessas instituições.

Referências

- ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-236). Porto: Porto Editora.
- ALVES, N. N. de L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- ALVES, N. N. de L.(2011a). **“A gente tem que estar pronto para tudo”**: trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica na educação infantil. In: **63ª reunião anual da SBPC, área educação infantil, Goiânia – GO, Anais eletrônicos. Retirado em Dezembro 10, 2012 de <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/areas/listaG.7.7.htm>**
- ALVES, N. N. de L.(2011b). Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. In: **34º reunião anual da ANPED, grupo de trabalho educação de crianças de 0 a 6 anos, Natal – RN, Anais eletrônicos. Retirado em Dezembro 14, 2012 de <http://34reuniao.anped.org.br/>**
- ARCE, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.(113), 167-184.
- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A.
- ARROYO, M. G. (2008). A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J. & GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 119-140). Petrópolis, RJ: Vozes.
- BARBOSA, I. G.(1997). *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- BARBOSA, M. C. S. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. (1996b). *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>**
- BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. **Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>**
- BRASIL. FUNDEB/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei 11.494 de 20/06/2007. **Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>**

- BRASIL. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009b, que revisa as DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Retirado em Dezembro 10, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866
- BRZEZINSKI, I. (2004). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- CAMPOS, M. C. (2012). Infância como construção social: contribuições da Pedagogia. In: VAZ, F. A. & MOMM, M. C. (Orgs.), *Educação infantil e sociedade: Questões contemporâneas* (pp. 11-20). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- CAMPOS, M. M. et. al. (2010). *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. Retirado em Janeiro 10, 2013 de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>
- CANÁRIO, R. (1998). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CUNHA, R. (2006). *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- DOURADO, L. F. (1990). *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- FARIA, A. L. G. (2002). *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez.
- FARIAS, K. & CRUZ, R. (2011). Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos. In: NASCIMENTO, A. C. A. et. al. (Orgs.), *Caderno de resumo das comunicações do 20º encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste* (pp. 285). Manaus: Editora Valer, p. 285.
- FRABBONI, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, M. (2007). *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, n.(1), 137-168.
- FRIGOTTO, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez.
- GOMES, R. G. (2011). *Concepções princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- GOMES, A. M. R. (2008). Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, M. J. & GOUVEIA, M. C. S. de; (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 82-96). Petrópolis, RJ: Vozes.
- HEYWOOD, C. (2004). *Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- KISHIMOTO, T. M. (1988). Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, n. (64), 57-60.
- KUENZER, A. Z. (2002) *Pedagogia da fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- KUHLMANN, JR. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- KUHLMANN, JR.; FERNANDES, R. (2004). Sobre a história da infância. In: FILHO, L. M. de F. (Org.). *A infância e sua educação - Materiais, práticas e representações* (pp. 15-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- MARX, K. (1983). *O capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural.
- MASCARENHAS, A. C. B. (2005). Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In:
- MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – Reprodução e contraposição* (pp. 161- 170). Goiânia: Editora da UCG.
- MÉSZÁROS, I. (2002). *Para além do capital – Rumo a uma teoria da transição*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- OLIVEIRA, D. A. (2002). Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. & ROSAR, M. F. F. (Orgs.). *Política e gestão da educação* (pp. 125-143). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- OLIVERIA, Z. R. de. (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- PALLIARES, N. (2010). *Sou CP na educação infantil, e agora? um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, Brasil.
- PARO, V. H. (2003). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- PLACCO, V. M. N. de S. et. al. (2011). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Retirado em Janeiro 10, 2013 de <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>
- PLACCO, V. M. N. S. (2003). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S. & ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 47-60). São Paulo: Loyola.
- PLACCO, V. M. N. S. (2006). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Cortez.
- RANGEL M. (2008). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus.

- ROCHA, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese de Doutorado, Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- ROSEMBERG, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. (107), 7-40.
- SARMENTO, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. & SARMENTO, M. J. (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara, SP: Junqueira Marin.
- SARMENTO, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. & GOUVEIA, M. C. S. de; (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis, RJ: Vozes.
- SAVIANI, D. (2007). A supervisão educacional em perspectiva histórica: Da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. C. (Org), *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (pp. 13- 38). São Paulo: Cortez.
- SILVA, JR. C. A. da. (2003). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., C. A. e RANGEL, M. (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 91-109). Campinas, SP: Papyrus.
- WALLON, H. (1995a). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 79.
- WALLON, H. (1995b). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.
- WALTRICK, R. E. de L. (2008). *O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- ZUMPANO, V. (2010). *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Recomposição e governo do trabalho docente no contexto brasileiro: questões a partir dos nexos entre políticas de diferentes escalas governamentais

Eveline Algebaile, Vera Lúcia Costa Nepomuceno e Vitor Hugo Fernandes de Souza³⁶¹

Resumo

Em escala mundial, o setor educativo escolar vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemonizam as relações internacionais. Tais mudanças atingem aspectos estruturantes das políticas educacionais, envolvendo alterações nos princípios e diretrizes de ação que incidem sobre a organização da oferta escolar e da escolarização, bem como modificações nos modelos de planejamento e gestão educacional, sobressaindo-se uma perspectiva gerencial ancorada em uma complexa rede de mecanismos de regulação educacional, com destaque para a avaliação externa do desempenho escolar, das instituições e dos docentes como eixo central das chamadas “políticas de responsabilização”. No Brasil, as mudanças educacionais em curso a partir dos anos 1990 são marcadas pela progressiva presença desses mecanismos, que além de terem posição central na ação do nível nacional de governo, vem sendo entusiasticamente adotados por estados e municípios, com relevantes repercussões sobre a ação escolar e a prática do trabalho docente. Para além dos efeitos específicos de cada mecanismo adotado em cada escala de governo, a superposição de uma multiplicidade de programas e ações vem gerando sobrecarga de atividades administrativas, múltiplas intervenções nas práticas pedagógicas, alterações intermitentes de rotinas, calendários e orientações, dentre outros problemas. Discutimos, neste trabalho, as incidências dessa multiplicidade de medidas sobre a composição da ação escolar e do trabalho docente, atentando para: a) as *especificidades das ações* realizadas por cada nível governamental; b) os efetivos *nexos de realização* que interligam as ações desses diferentes níveis; c) os efeitos de conjunto que derivam da multiplicidade, sucessão e/ou superposição dessas ações. A partir de informações obtidas por meio de pesquisa documental e institucional, reportamo-nos a duas principais escalas de realização de políticas educacionais (nacional e estadual), tendo como referência, para o caso estadual, a experiência em curso de reforma educacional no estado do Rio de Janeiro, pela centralidade atribuída às medidas “de responsabilização”, cuja forma de realização parece produzir, de maneira particularmente intensa, um novo modo de *governo* do trabalho docente. São destacadas, neste caso: as informações concernentes aos mecanismos componentes da política em curso, em especial, os programas de avaliação externa, os indicadores sintéticos a eles vinculados e os mecanismos de responsabilização ancorados nos rankings de produtividade e desempenho; seus efeitos de controle e corrosão das condições de atuação docente; e os processos de resistência protagonizados pelos profissionais de educação, que se manifestam no próprio corpo, por meio do adoecimento, mas também por meio de movimentações coletivas mais organizadas, como campanhas, greves, Fóruns e manifestos.

Palavras-chave: Trabalho docente, ajuste do Estado, políticas educativas, gestão educacional, responsabilização.

³⁶¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, Rede Faetec, Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ

Introdução

A educação pública vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemonizam as relações internacionais. Trata-se de um processo que ocorre em escala mundial, abrangendo um amplo espectro de países que, apesar de suas especificidades, passam por reformas educacionais similares, que envolvem alterações nos princípios e nas diretrizes de ação que incidem sobre a organização da oferta escolar e da escolarização, bem como modificações nos modelos de planejamento e de gestão educacional.

Sobressaem-se, nesse caso, as mudanças que convergem para a adoção de uma perspectiva gerencial da administração educacional, ancorada em uma complexa rede de mecanismos de regulação educacional (Barroso, 2006), dentre os quais se destaca a avaliação externa do desempenho escolar, das instituições e dos docentes como elemento articulador do ajuste educacional como um todo.

No Brasil, as mudanças educacionais em curso desde os anos 1990 são marcadas pela progressiva presença desses mecanismos, que ocupam posição central na ação do nível nacional de governo e vêm sendo entusiasticamente adotados por estados e municípios, com relevantes repercussões sobre a ação escolar e a prática do trabalho docente. Além dos efeitos específicos de cada mecanismo adotado em cada escala de governo, a superposição de programas e ações vem gerando sobrecarga de atividades administrativas, intervenções nas práticas pedagógicas e alterações nas rotinas, calendários e orientações, dentre outros problemas.

Não obstante esses efeitos, indicativos de alterações na composição e nas condições de realização do trabalho docente, tais mudanças vem sendo apresentadas como constitutivas de “políticas de responsabilização”, termo que precisa ser problematizado, pois, ao enfatizar a responsabilidade de gestores e docentes com os resultados do processo formativo escolar, contribui para reforçar a ideia simplista de que o baixo desempenho formativo dos sistemas escolares resultaria diretamente do despreparo e da falta de comprometimento docente, dissimulando-se, com isto, as relações hegemônicas que, historicamente, determinam o descaso do Estado brasileiro com a produção de um sistema educacional dotado das condições institucionais necessárias à realização de uma educação de qualidade. Como mostra Freitas (2012), a ênfase na responsabilização dos professores, neste caso, legitima intervenções na ação escolar e na atuação docente que, longe de perseguirem o propósito de verdadeira elevação da qualidade da formação escolar, têm tido como foco predominante a racionalização de custos e de resultados de uma oferta escolar cuja universalização, em nosso contexto, implica a manutenção de um aparato escolar e um corpo docente de grande escala.

As investigações que realizamos a respeito das reformas educativas empreendidas no Brasil, com foco nas incidências dessas reformas sobre a composição da ação escolar e do trabalho docente, vem nos possibilitando informações relevantes para o aprofundamento das questões acima indicadas, relativas a aspectos das reformas educativas em curso que dão visibilidade às formas contemporâneas de composição, orientação e controle do trabalho docente, viabilizando seu efetivo *governo*.

Para a realização dessa discussão, apresentamos as principais linhas de orientação das reformas educativas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990 e as características da reforma em curso na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A partir desse quadro, discutiremos os efeitos dessas reformas em termos de *governo* do trabalho docente. Por fim, entendendo, a partir de Gramsci (2000), que a análise

crítica da realidade é um importante instrumento para a organização da ação coletiva, discutimos os processos de resistência protagonizados nesse contexto pelos profissionais de educação, considerando que as formas de expressão de suas dissonâncias com o regime de governo do trabalho docente instaurado sinalizam possibilidades latentes de ações de sentido diverso das que hoje hegemonizam as políticas educacionais.

1 – Ajuste do Estado, reformas educativas e mutações do trabalho docente no Brasil

As mudanças estatais em curso nos países capitalistas se inscrevem no mesmo processo de larga duração vinculado às alterações no padrão de acumulação de capital, observadas a partir dos anos 1970. Vinculam-se, portanto, a mudanças econômicas, políticas e sociais que, entre outras repercussões, alteraram as condições de acesso ao trabalho estável e revestido pelas chamadas “proteções sociais”, a arrecadação fiscal dos Estados e as formas de disputa dos fundos públicos para a realização de investimentos sociais e produtivos (Castel, 1998; Oliveira, 1998).

As tensões em torno do gasto social nesse contexto, porém, não vêm sendo resolvidas segundo uma fórmula simplista de redução do financiamento. A administração estatal e o desenho da organização e da gestão das políticas sociais passaram por significativas modificações, envolvendo alterações nos critérios de alocação de recursos, nos modelos de gerenciamento de setores, políticas e ações, no escopo do próprio Estado e de cada uma das políticas. Descentralização administrativa, privatização direta e indireta e focalização são algumas das novas *tecnologias de gestão*³⁶² largamente utilizadas nesse processo. Os resultados das mudanças vinculadas à utilização dessas novas tecnologias de gestão não são simplesmente mais ou menos Estado, mas, especialmente, um Estado *em reconfiguração* e, por esse meio, capacitado a exercer novas formas de *governo* do próprio aparato estatal e da sociedade.

No âmbito da educação pública, o peso dessas novas tecnologias de gestão e os seus modos de composição apresentam variações relevantes e incidem sobre vários aspectos. Dentre os mecanismos que parecem vertebrar, a partir de então, a organização e a gestão da educação pública, deve-se destacar os programas de avaliação externa e os indicadores sintéticos de desempenho educacional, bem como sua incorporação na constituição das chamadas “políticas de responsabilização”.

No Brasil, desde os anos 1990, observa-se a adoção de formas de ação correlacionadas a esse quadro internacional e ao modelo gerencial que preside a gestão educacional, destacando-se:

- a) a organização de um Sistema Nacional de Avaliação, cujos programas estão fortemente implicados com o referenciamento da qualidade educacional por meio de um indicador quantitativo e com a disseminação de uma cultura de avaliação concorrencial dos resultados educativos;
- b) a implantação de uma política de financiamento que, ao vincular a redistribuição de recursos ao número de matrículas das diferentes redes de ensino, impulsionou uma expansão da oferta municipal de ensino que vem envolvendo a reiteração de formas precárias de escolarização e de instalações escolares.

³⁶² Com esse termo, reportamo-nos às formulações de Foucault (2008) a respeito dos conjuntos de mecanismos que permitem reordenar e reorientar ações, induzindo seus efeitos, sem que se observe, necessariamente, de forma clara, novas normatizações, regulamentações e controles disciplinares.

Esse quadro de mudanças organizacionais, por sua vez, está implicado com mudanças relacionadas ao perfil dos processos formativos e às funções que estes desempenham em termos de formação humana e de alocação social dos diferentes segmentos populacionais.

Com as mudanças no mundo do trabalho, novas demandas têm sido colocadas à educação escolar, âmbito de formação social que, como mostra Frigotto (2001), estrutura-se historicamente, com particularidades no caso dos países latino-americanos, para a formação de uma força de trabalho que, forçosamente, será alocada de modo diferenciado e desigual nas atividades produtivas e na vida social, como um todo.

Assim, para além das medidas acima apontadas, observam-se algumas mais especificamente vinculadas à maior presença da população pobre nas escolas. É o caso dos programas de “correção do fluxo escolar”, destinados a reduzir o percentual de alunos em situação de distorção idade-série e a ampliar os anos de estudos desses segmentos. O núcleo central da política aí implicada são os programas de aceleração da aprendizagem, que começaram a ser induzidos nos anos 1990 e hoje estão disseminados, sem que se tenha clareza sobre as formas de registro de informações a eles relativas nos dados censitários da educação. Tais programas são, em geral, apresentados por suas “qualidades” organizacionais (reduzem a sobrecarga e as despesas dos sistemas escolares com alunos repetentes) e de democratização do acesso à formação escolar (reduzem a evasão e aumentam as taxas de conclusão). Porém, implicam significativas alterações no perfil dos processos formativos, ampliando a diferenciação da formação escolar oferecida por esses sistemas. Com isto, alteram a organização escolar, mas não no sentido da democratização das oportunidades formativas, e sim na direção de novas diferenciações formativas úteis à atualização da escola como instituição capaz de incidir sobre a própria organização social necessária ao capitalismo em mutação.

Outro caso a destacar é multiplicidade de programas sociais vinculados à escolarização disseminados a partir dos anos 1990, com características distintas dos antigos “programas compensatórios”, já que os programas “de nova geração” são caracterizados por maior alcance populacional, maior regularidade e, em alguns casos, vínculo com renda mínima familiar.

Independentemente de suas variações e prováveis qualidades, chama atenção o impacto que, em conjunto, têm no processo de diferenciação formativa acima assinalado, bem como na organização do trabalho escolar e na composição e realização do trabalho docente, já que as mudanças nas funções atribuídas à educação escolar impõem modificações correlatas na gestão e na organização do trabalho nas redes escolares, trazendo a intensificação do trabalho docente e a ampliação do seu raio de ação, inclusive a campos estranhos ao magistério, perdendo-se o foco da atuação docente nas atividades vinculadas ao desenvolvimento de relações criadoras com o conhecimento.

Nesse contexto, quanto à gestão dos profissionais da educação, observa-se, em diferentes estados e municípios, a presença de políticas de arrocho salarial, implantadas por sucessivos governos desde os anos 1990 e a crescente precarização das condições de trabalho, implicadas com a intensificação das jornadas laborais (para compensar as perdas salariais), a lotação das turmas e o crescimento de tarefas imputadas ao professor (em grande parte, não-intelectuais), provocando um processo chamado, por autores como Shiroma (2003) e Frigotto (2000), de “proletarização do professorado”.

Conforme Costa (2009) e Tumolo e Fontana (2008), a produção acadêmica que ratifica a tese de que essa categoria sofre um processo de proletarização, tem destacado: 1) o empobrecimento dos professores da

educação básica; 2) o assalariamento associado à precarização profissional; 3) a perda do controle sobre o seu trabalho; 4) a transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) a caracterização do professor como produtor de mais-valia (Costa, 2009, p. 94-95).

Trata-se, de todo modo, de processo devido ao novo quadro de realização do trabalho docente, constituído por formas diversas de precarização das atividades e relações laborais implicadas com alterações no próprio caráter desse trabalho, distanciando cada vez mais de uma atuação intelectual e cada vez mais aproximado das atividades mecânicas, fabris, definidas especialmente pela execução de tarefas previamente estabelecidas.

A precarização nas condições de trabalho, que atinge toda a profissão docente, é mais intensa para os docentes da educação básica, ensejando desinteresse pela profissão. As condições de trabalho e remuneração, bem como o desprestígio da profissão são temas recorrentes na grande mídia, ensejando, inclusive, a realização de pesquisas específicas, vinculadas a essa escala de difusão, com dados que indicam a perda de interesse pelo magistério por parte das classes A e B. Dentre outros fatores, a precarização nas condições de trabalho parece afastá-los da profissão, visto que, para essas classes, seria possível ter remuneração superior em outras profissões. Por outro lado, a mudança no perfil dos que buscam o magistério da educação básica (originando-se agora das classes C e D) pode ser um fator que facilitaria a aceitação de salários mais baixos, visto que, para esses indivíduos, ser professor da educação básica já representaria uma ascensão social.

Ambas as situações parecem indicar o desprestígio social do professor da educação básica. Porém, é necessário problematizar boa parte das inferências feitas a partir de informações como essas porque comumente, como é visível na citação acima, elas induzem à constatação de que os problemas educacionais devem ser reputados à atual origem social do professor, marcada pela baixa renda e precária formação escolar, sem se considerar o quadro geral de relações que produzem tanto as problemáticas condições de formação e trabalho, quanto o próprio desprestígio profissional.

No tópico seguinte, abordamos essas relações com maior especificidade, apresentando a experiência de reforma educacional em curso no estado do Rio de Janeiro, uma experiência que expressa significativamente o quadro acima delineado, pela centralidade atribuída às medidas “de responsabilização”, cuja forma de realização parece produzir, de maneira particularmente intensa, um novo modo de *governo* do trabalho docente. Tendo por referência os contextos precedente e atual da reforma, destacamos as informações relativas aos mecanismos componentes da política em curso, em especial, os programas de avaliação externa, os indicadores sintéticos a eles vinculados e os mecanismos de responsabilização ancorados nos rankings de produtividade e desempenho.

2 – O Rio de Janeiro entra na roda: características da reforma em curso na rede estadual de ensino do Rio

Terceiro maior estado em número de habitantes, no Brasil, o Rio de Janeiro, com seus 92 municípios, tem a oferta pública de educação básica coberta pelas redes municipais e pela rede estadual de ensino, esta última responsável por 44% das matrículas no ensino fundamental e 56 % das matrículas no ensino médio,

segundo dados divulgados no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), relativos a 2011.

De acordo com dados do Censo Escolar do mesmo ano (2011), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede estadual de educação do Rio de Janeiro era constituída por 1.448 escolas, com um total de 17.108 salas de aula em efetiva utilização, atendendo cerca de 1.441.727 alunos matriculados. Conforme dados da Seeduc, dos 1.043.555 alunos “enturmados”³⁶³, 59% frequentavam a escola no período diurno. Nesse mesmo ano, as matrículas discentes se distribuíam da seguinte forma: 78% no ensino regular, incluindo o regular noturno, sendo quase 50% em situação de distorção idade-série; 20% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1,5% em programa de aceleração.

Segundo ainda a Seeduc/RJ, a rede estadual tinha 75.199 professores ativos e cerca de 64 mil aposentados, sendo que, das matrículas docentes efetivas em atividade, 71,2% (53.608) eram correspondentes a regime de 16 horas de trabalho. Ao corpo docente efetivo, no ano de 2011, somavam-se, ainda 1.798 professores contratados, para cobrir uma oferta de ensino que, há décadas, passa por tensões resultantes da insuficiência do número de docentes para dar conta do total de turmas constituídas a cada ano letivo. Essa insuficiência histórica resulta de vários fatores, que podem apresentar pesos e formas de combinação distintas a cada conjuntura. Além das desvantagens associadas aos baixos salários e outras formas de desvalorização da carreira, acima comentadas, a insuficiência de concursos públicos, a demora na incorporação efetiva de docentes aprovados, o baixo número de aprovações de docentes em disciplinas historicamente consideradas problemáticas, como Física e Química, o alto número de docentes colocados à disposição de outros órgãos (prática muito frequente até o final da década de 1980) e o alto índice de adoecimento docente, são, talvez, os principais fatores.

No atual contexto, em que quase 95% dos professores têm educação superior e cerca de 18% têm pós-graduação, os problemas de saúde são a principal causa de afastamentos. De fato, 78% das licenças solicitadas em outubro de 2011 pelos docentes e 89% das licenças requeridas pelos funcionários administrativos justificavam-se por motivos de saúde.

Outra informação relevante diz respeito aos salários. Em 2011, os salários de ingresso nas categorias Doc II – 22 h e Doc I – 16 h eram, respectivamente, R\$699,87 e R\$877,91. Ainda que sejam somadas gratificações, como um bônus cultural, e benefícios, como vale-transporte e, posteriormente, triênios, cabe considerar as implicações desse baixíssimo valor dos vencimentos iniciais. Se for levado em conta que o regime de trabalho da maioria do corpo docente da rede ainda é de carga horária parcial e que a progressão aos níveis mais elevados da carreira implica realização de pós-graduação, num contexto institucional em que as licenças para formação são efetivamente uma exceção, é inevitável concluir que o patamar predominante de remuneração está implicado com o imperativo da dupla matrícula, muitas vezes acrescida de uma terceira inscrição institucional, em escola privada, sem o que a remuneração mensal obtida ficaria assustadoramente próxima do salário mínimo.

³⁶³ O dado, neste caso, de acordo com a Seeduc/RJ, não é o relativo ao número total de matrículas discentes divulgado pelo Censo Escolar do INEP, mas ao número de alunos “enturmados”, ou seja, inscritos regularmente em turmas regulares. O site da Seeduc/RJ (www.educacao.rj.gov.br) não explicita as situações de matrícula não contabilizadas nesse total.

Esse era o quadro geral da rede estadual antes da implementação da reforma educacional configurada pelo Plano de Metas, estabelecido por meio do Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Antes de passarmos a sua discussão, porém, é necessário lembrar uma experiência precedente que certamente influenciou nas condições de sua implantação e recepção.

2.1 – Antecedentes do Plano de Metas

A experiência da rede de ensino do Rio de Janeiro com a avaliação externa tem como referência fundamental o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, vigente de 2000 a 2007. Esse programa, que introduziu o modelo meritocrático na gestão da educação estadual, foi implantado por meio do Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, pelo governador Antony Garotinho (1998-2002), sendo mantido na gestão de Rosinha Garotinho (2003-2007)³⁶⁴.

Realizando a avaliação externa da rede, em larga escala, esse programa concedia aos profissionais de educação em exercício da docência gratificações proporcionais ao cumprimento das metas determinadas pelo Programa. As metas eram relacionadas à produtividade da escola em termos de gestão, de desempenho e de eficiência escolar. O desempenho era avaliado por meio de um exame padronizado de competências e habilidades aplicado aos estudantes; a eficiência escolar, através dos dados de promoção/retenção e evasão de cada escola; a avaliação da gestão aferia o cumprimento de prazos na apresentação dos resultados escolares.

O programa premiava as escolas cumpridoras das metas conforme uma escala de produtividade, conferindo uma gratificação financeira a todos os profissionais efetivos nelas lotados, sendo que a gratificação paga aos trabalhadores administrativos correspondia à metade do que recebiam os trabalhadores docentes.

Realizado com algumas modificações até o ano de 2006, o programa foi pioneiro no estado na implementação de um modelo de avaliação de desempenho escolar que, ao instituir um sistema de bonificações diferenciadas vinculadas à produtividade, implantou as bases de uma cultura de responsabilização de dirigentes e gestores pelo aprendizado dos alunos, cultura esta que excedia o âmbito das relações escolares, na medida em que os resultados eram tornados públicos através dos meios de comunicação.

2.2.1 – O Plano de Metas da Educação

O Plano de Metas da Educação foi instituído no primeiro ano da segunda gestão de Sérgio Cabral Filho³⁶⁵ no governo do Rio. Porém, antes do anúncio do Plano, em janeiro de 2011, foram realizadas algumas mudanças na rede de escolas para viabilizar sua aplicação. Em 2010, foi feito um diagnóstico das condições físicas dos prédios escolares. A Empresa de Obras Públicas (Emop) avaliou a infraestrutura das escolas, atribuindo conceitos de 1 a 5, fornecendo à Seeduc, no início de 2011, um diagnóstico da situação geral da rede como base referencial de um plano de ações envolvendo investimentos no valor total de R\$260 milhões em intervenções em diversas escolas, principalmente nas que tiveram avaliação mais crítica. A partir disso, foram estabelecidas metas de conservação de cada unidade escolar.

³⁶⁴ Com a licença de Antony Garotinho para concorrer à Presidência da República, a Vice-Governadora Benedita da Silva assumiu a gestão estadual de 6 de abril de 2002 a 1º de janeiro de 2003.

³⁶⁵ A primeira gestão ocorreu de 2007 a 2010. A segunda gestão, iniciada em 2011, encerra-se em 2014.

No mesmo ano, a Secretaria foi reestruturada administrativamente. A atual disposição das Diretorias Regionais (DR) foi regulamentada pelo Decreto nº 42.837, de 04 de fevereiro de 2011, que transformou sua estrutura básica e deu fim à antiga organização, constituída por 30 Coordenadorias Regionais e uma Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. As 14 DRs, unidades subordinadas à Seeduc, são responsáveis por atender às necessidades pedagógicas e administrativas da educação em áreas geográficas específicas do estado e por implementar as determinações definidas pelo governo estadual, monitorando o cumprimento das normas, resoluções e decretos. Cada uma das 14 DRs tem uma Diretoria Pedagógica e outra Administrativa, além de uma 15ª Diretoria, que responde pelas Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp). A intenção dessa fusão de Coordenadorias e da criação dos cargos de Diretor Pedagógico e Administrativo foi possibilitar um acompanhamento melhor da aplicação do Plano de Metas, visto que cada Coordenadoria Regional teria metas próprias.

Outra mudança significativa foi a realização de concursos internos para cargos considerados estratégicos pela Secretaria. Neles, os professores da rede poderiam concorrer aos cargos de Diretor Regional Administrativo (14 vagas), Diretor Regional Pedagógico (14), Diretor de Unidade Escolar (75), Diretor Adjunto de UE (133), Coordenador das Coordenações Regionais Pedagógicas (44), Gestor Escolar/IGT (216), Membro de equipe/SEDE (12). Remontou-se, com isto, segundo novos critérios de legitimidade (o mérito aferido em concurso no lugar da indicação política), toda a rede hierárquica de gestão que atuaria na implementação das fases seguintes da reforma, ainda desconhecida, em seu desenho integral, pelos professores da rede e pela sociedade.

2.2.2 – A implantação do Plano de Metas

Desde 2007 a educação pública brasileira vem sendo avaliada com base em um indicador sintético, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina dados proficiência dos alunos e taxa de aprovação. A proficiência em português e matemática é aferida por exames padronizados nacionais, aplicados a cada dois anos, vinculados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e à Prova Brasil. O segundo dado é a média das taxas de aprovação em cada série/ano que compõe o segmento de ensino, o que oferece uma ideia do tempo médio gasto para se completar o segmento.

O IDEB é calculado para cada escola, possibilitando uma visão do desempenho das redes estaduais e municipais. Em 2009, nos anos iniciais do ensino fundamental, o Rio ocupava a 17ª posição no ranking de IDEB e a principal dificuldade da rede estadual estava no indicador de fluxo: a posição do estado na taxa de aprovação era a 21ª, enquanto que, em proficiência, era a 14ª.

Para o ensino médio, a situação fluminense era ainda mais preocupante: 26ª colocação. O principal problema também estava no fluxo: em termos de proficiência, o Rio ficava em 16º lugar, mas, na taxa de aprovação, ficava em último.

Este “ranqueamento” levou a uma corrida entre os estados pelas melhores posições no IDEB, induzindo-os a adotarem critérios e mecanismos similares para a avaliação de suas políticas educacionais. Diversos estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, vêm, a partir de então, realizando políticas próprias de avaliação externa, com enormes semelhanças entre si, que praticamente transpõem o IDEB

para as esferas estaduais. Em São Paulo, foi criado o IDESP³⁶⁶, no Rio de Janeiro foi criado o IDERJ³⁶⁷, mudando-se apenas o “SP” por “RJ”. Vários estados estão associando essas políticas a bonificações ou sanções, com o objetivo de induzir as unidades escolares e os docentes a se mobilizarem em direção ao alcance das metas, definidas em termos de produtividade aferida por indicadores e avaliações padronizadas que têm, como requisitos fundamentais, o desempenho dos alunos. O SARESP³⁶⁸, em São Paulo, e SAERJ³⁶⁹, no Rio de Janeiro, são provas que avaliam o desempenho dos alunos das respectivas redes públicas estaduais. No caso da rede estadual do Rio, os professores e funcionários têm a promessa de receberem o 14º, 15º ou até o 16º salário, caso cumpram integralmente as metas estabelecidas pelo governo estadual.

Além de ferir a isonomia salarial da categoria, a instituição de gratificações por produtividade implica o estabelecimento de um modelo de composição da remuneração docente no qual parte do valor recebido não se constitui como direito, não integrando permanentemente o salário do professor e não compoendo a base sobre a qual incidem os triênios e a partir da qual são calculados os reajustes e a aposentadoria.

Outro aspecto a destacar é que parte da remuneração docente fica condicionada ao cumprimento das metas imediatistas, relacionadas à melhoria da posição dos estados no ranking nacional. No caso do Rio de Janeiro, esse imediatismo fica evidente na ênfase dada ao objetivo de classificar o ensino médio estadual entre os cinco primeiros do ranking nacional do IDEB, até 2014, já que, em 2009, o estado amargava a penúltima colocação. As metas da Seeduc/RJ incluem, ainda: redução da evasão escolar, melhoria no fluxo escolar, ou seja, da taxa de aprovação dos alunos, e melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas. Para fazerem jus ao bônus, os professores devem também cumprir os seguintes requisitos: lançar as notas no sistema on-line, cumprimento integral do currículo mínimo de cada disciplina e ter pelo menos 70% de presença ao longo do ano. Essas metas e requisitos deixam evidente o propósito de controle administrativo do professor, feito ao custo de atropelos e distorções na gestão escolar e na atuação docente.

O acesso ao bônus é bastante seletivo: em 2011, o programa pagou bônus de até três vencimentos base para 342 escolas e cerca de 14.500 matrículas. Para a Secretaria, porém, os efeitos dessa política parecem estar dentro do esperado. Com as ações adotadas, o Rio de Janeiro passou do penúltimo lugar para o 15º no ranking IDEB 2011. Juntamente com o Estado de Goiás, foi o estado que apresentou a maior “evolução”. Teve a 2ª maior variação de IDEB de 2011 e de fluxo escolar do Ensino Médio, a 1ª maior variação da Taxa de Proficiência no Ensino Médio e a 3ª maior variação da Taxa de Rendimento Escolar no Ensino Médio.

3 – Entre a corrosão e a resistência

Ao longo das últimas décadas, os profissionais da educação protagonizaram vários processos de resistência, destacando-se as movimentações coletivas organizadas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), um dos maiores sindicatos de servidores públicos do estado do Rio de Janeiro e também um dos maiores sindicatos unificados de profissionais da educação do Brasil. As grandes greves, manifestações e processos formativos da categoria, que fazem

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

⁴ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

parte dessa história, possibilitaram experiências de agregação e de acúmulos coletivos que referenciam as respostas docentes no atual contexto, ainda que as novas formas de organização de políticas coloquem essas experiências sob novo prisma.

As tensões atuais em torno do Plano de Metas, instituído pelo governo de Sérgio Cabral, envolvem formas de resistência muito variadas e, mesmo, desiguais nos seus efeitos. Parte das reações atuais demonstra o desgaste resultante das tensões criadas pela forma de gestão política adotada pelo atual governador. Tal como no Taylorismo, o Plano enfraquece a organização do sindicato e a solidariedade interna da categoria docente, corroendo as relações profissionais e a carreira, à medida que permite remunerações diferenciadas por unidade escolar e, a partir de 2013, por professor, individualmente.

Ao prever a melhoria da remuneração por meio do cumprimento individualizado de metas e avaliações, essa política faz com que o empenho individual pareça mais interessante que as resistências coletivas. A indução nesse sentido, no entanto, tem inúmeras contradições. Por exemplo, com vistas à melhoria das taxas de aprovação, o Plano propõe e estimula a contenção formal do número de reprovados. O cumprimento dessa contenção como uma efetiva formalidade, por professores que lançam notas repetidas para todos os alunos, expõe o caráter farsesco do Plano, configurando situações que têm gerado constrangimentos para a Secretaria.

Assim, a corrosão das condições de trabalho e de organização da carreira docente, tal como discutida por Oliveira (2010), manifesta-se, na rede estadual do Rio de Janeiro, de diferentes modos e por diferentes vias: na destituição da autonomia pedagógica, principalmente a avaliativa, do professor; na cada vez mais presente desorientação dos docentes, que não sabem a que “ordens” seguir, frente aos múltiplos procedimentos e gerentes que governam seu trabalho; no sentimento de desprofissionalização, que daí deriva; nos efeitos difusos da deterioração das condições de trabalho e das relações escolares, como no caso da intensificação das formas de adoecimento dos professores devido ao excesso de trabalho, ao constrangimento moral, à responsabilização por situações que de fato estão fora de seu controle.

Cabe lembrar, porém, que, simultaneamente, as tentativas de resposta coletiva organizada têm sido exercitadas por várias vias. A experiência negativa do professorado com o programa Nova Escola foi um precedente importante em relação ao Plano de Metas instituído em 2011, construindo uma memória coletiva sobre os riscos das relações concorrenciais e da submissão do trabalho docente a modelos gerenciais de gestão.

Assim, logo após o anúncio do Plano de Metas, a categoria docente instaurou uma nova greve, em 2011, que ficou marcada pelas conquistas econômicas e políticas que obteve. Apesar das crises pelas quais passa o movimento sindical de conjunto, o SEPE ainda é um dos poucos sindicatos que aglutina centenas ou milhares de trabalhadores da educação, realizando passeatas, atos e ocupações de espaços da administração pública, protestos, campanhas informativas, seminários e debates, participando de conselhos, plenárias, assembleias, conferências e congressos para a discussão de políticas educacionais. As diversas formas difusas de manifestação dos descontentamentos, somadas à persistência de movimentações que afirmam a importância dos espaços coletivos de discussão de políticas, estão relacionadas à instauração recente de novas formas de agregação e resistência. Dois casos exemplares são a criação, em 2012, com a participação do SEPE/RJ, ANDES, SINDSCOP, ANEL, CSP-CONLUTAS, INTERSINDICAL e MST, do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP); e a instauração de um

manifesto público contra a nomeação da secretária de educação do município do Rio, Cláudia Costin, para cargo dirigente do MEC, cuja disseminação e apoios, em escala nacional, resultaram no recuo do MEC em relação à nomeação.

4 - Considerações finais:

A análise do Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro dá visibilidade a relevantes mudanças na definição do trabalho docente que estão em curso em uma escala bem mais ampla. A ênfase na produtividade das redes e nas posições ocupadas em rankings implica um custo altíssimo em termos da corrosão das condições de atuação do professor e, por conseguinte, da subsunção da “educação de qualidade” a um padrão de realização da educação escolar cujo bom desempenho nos rankings produtivistas já não guarda qualquer relação com a efetiva melhoria da formação escolar, no sentido do enriquecimento das relações dos alunos com o conhecimento.

No que diz respeito às mudanças no trabalho e na carreira docente, parece-nos importante avançar no reconhecimento analítico dos variados elementos que devem ser objeto de pesquisas e lutas: as alterações nas formas de cálculo do custo do trabalho docente; a alteração do conjunto de tarefas que passam efetivamente a compor as atividades cotidianas do professor, com predominância de atividades de execução em detrimento de atividades de elaboração intelectual do processo formativo; a redução do tempo e das condições para o exercício da autonomia docente como prática coletiva; a imposição de relações concorrenciais entre estabelecimentos e entre profissionais, estimulando o individualismo, são alguns dos aspectos que, conjugados, evidenciam uma forma de governo dos profissionais da educação profundamente implicada com a destituição do caráter intelectual do trabalho docente, com evidentes perdas em termos das possibilidades de construção da educação escolar como efetivo direito social.

Referências Bibliográficas

Barroso, João (2006). A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Castel, Robert (1998). As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes.

Costa, Áurea (2009). Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: O processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: Costa, Áurea & Neto, Edgard & Souza, Gilberto. A proletarianização do professor: Neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann (pp. 94-95)

Foucault, Michel (2008). Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes.

Freitas, Luiz Carlos de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade (Impresso), v. 33.

Frigotto, Gaudêncio (2001). A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6ª edição. São Paulo: Cortez.

- Gramsci, Antonio (2000). Cadernos do cárcere. V. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Oliveira, Dalila (2010). Los trabajadores docentes en el contexto de la nueva regulación educativa: Análisis de la realidad brasileña. In: Oliveira, Dalila & Feldfeber, Myriam. (Org.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente. 1ed. Lima: Fondo Editorial Universidad Ciencias y Humanidades, v. 2 (pp. 55-80).
- Souza, Gilberto (2009). Das luzes da razão à ignorância universal. In: A proletarização do professor: Neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann.
- Oliveira, Francisco (1998). Os direitos do antivalor: A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes.
- Shiroma, Eneida, Oto (2003). O eufemismo da profissionalização. In: Moraes, Maria Célia Marcondes (org.) Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e as políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tumolo, Paulo & Fontana, Klalter (2008). Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação e Sociedade. Campinas: v.29, nº 102 (pp. 159-180).

Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão: caracterização dos gestores escolares dos distritos de viana do castelo e de braga

Maria Margarida R. Barbosa³⁷⁰, Eusébio André Machado³⁷¹, Rosa Maria da Silva Carneiro de Sá³⁷², João Paulo da Silva Miguel³⁷³

Resumo

A liderança é um conceito que tem evoluído ao longo dos tempos, também ligado ao termo organização. Depois de vários estudos, nos anos 80 do século passado, o conceito de liderança teve um ligeiro esmorecimento; no entanto, nos anos noventa retomou-se o estudo sobre o conceito, pois o mesmo suscitou a ideia de ser uma condição de sucesso das organizações.

A liderança escolar pressupõe conhecer a organização escola (cultura escolar), a sua estrutura, mas mais propriamente o papel do gestor/diretor e mesmo a evolução que esta figura tem tido no quadro normativo.

Existe uma aturada investigação sobre liderança escolar, que nos permite conhecer vários modelos/estilos de liderança, tais como os apresentados por Jeffrey Glanz (2003).ou por Bass e Avolio (2004):

Com este estudo empírico pretende-se conhecer a forma como a gestão das nossas escolas não agrupadas e agrupamentos, se está a desenvolver com base na legislação (decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril e alterações), sobretudo no que concerne à figura do diretor/gestor. Com a investigação apresentada será possível caracterizar o estilo de liderança de cada diretor de agrupamento e das escolas não agrupadas, respondendo, assim à seguinte questão:

Que modelo/estilo de liderança desenvolvem os diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas dos distrito de Viana do Castelo e de Braga e estarão estes modelos de acordo com os estudos já existentes?

Será utilizado um *design*/plano de investigação multimétodo. Neste tipo de *design*, a investigação iniciou-se com uma abordagem qualitativa “minor” (qual), e prosseguiu com uma abordagem de carácter quantitativa “major” (QUAN) utilizando um questionário dividido em três partes: a primeira parte sobre s seus dados pessoais/profissionais de cada diretor e as segunda e terceira partes sobre a caracterização dos estilos de liderança, recorrendo a inquéritos de autor questionário da caracterização de estilo de liderança proposto por Jeffrey Glanz (2003) e outro dos autores Bass e Avolio (2004), aplicando um questionário da caracterização de estilo de liderança (MLQ), com escala *Likert*. No tratamento de dados, recorrer-se-á a dois tipos de análise: análise descritiva e análise comparativa, utilizando o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.

Os resultados esperados são: obter uma listagem de estilos de liderança e poder relacionar esses mesmo estilos com vários fatores, tais como: género, antiguidade num cargo de liderança, características individuais de cada líder/gestor, inteligência emocional positiva, capacidade de comunicação ou capacidade

³⁷⁰ Universidade Portucalense, margaridabarbosa1960@gmail.com

³⁷¹ Universidade Portucalense

³⁷² Universidade Portucalense

³⁷³ Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

de inovação; sugerir qualidades e virtudes de liderança que permitam desenvolver uma nova forma de gestão.

Introdução

Este trabalho de investigação pretende conhecer os estilos de liderança dos diretores dos agrupamentos e escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga, situando-os no seu próprio contexto, seja em termos geográficos (interior/litoral), seja em termos de espaço económico (rural/urbano), ou seja em termos da dimensão da organização que dirigem (pequenos/grandes agrupamentos).

Feito o levantamento dos trabalhos de tese de doutoramento sobre *liderança*, os títulos são bastante escassos e, inclusivamente, autores como Silva (2010) afirmam que tem havido pouco interesse em estudar o tema, quando fora de Portugal se torna uma área de grande interesse. Pretendemos estudar de que forma a liderança resulta de um equilíbrio entre a motivação, a comunicação e a inovação e mudança educacional, para conseguir uma melhoria e uma escola eficaz. Dos trabalhos já produzidos até à data podemos encontrar alguns pontos de contacto, mas consideramos ser possível acrescentar, e através da nossa investigação dar a conhecer a verdadeira realidade da liderança escolar.

Método

As opções metodológicas são todos os processos e procedimentos metodológicos inerentes ao design/plano de investigação multimétodo. Os métodos mistos, ou multimétodo ou múltiplos métodos, caracterizam-se numa primeira fase, pelo predomínio dos métodos quantitativos, seguida de uma segunda fase utilizando métodos qualitativos.

Segundo Sampieri, Collado & Lucio (2006,p.99) “os estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido”, pelo que, embora possam existir pequenos trabalhos sobre liderança, o grupo participante será inovador por mostrar um conjunto heterogéneo, que permitirá conhecer nova informação. Para os mesmos autores, este tipo de estudo (exploratório) serve para desenvolver métodos a serem utilizados em estudos mais profundos. A investigação inicia-se com uma abordagem quantitativa “major” (QUAN) e prossegue com uma abordagem de carácter qualitativo “minor” (QUAL), com objetivo de esclarecer algumas das questões do estudo inicial de natureza quantitativa.

Objetivos

Conhecer a forma como a gestão das nossas escolas e sobretudo da nova forma de organização escolar, os agrupamentos, se está a desenvolver com base na legislação (decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril e alterações), sobretudo a figura do diretor/gestor.

Esta investigação consiste em caracterizar o tipo de liderança de cada diretor de agrupamento ou escola não agrupada, dos existentes nos distritos de Viana do Castelo e de Braga, aplicando o questionário sobre avaliação do tipo natural de liderança de Jeffrey Glanz (2003) e a grelha de estilos de liderança preconizada no modelo de Bass e Avolio (2004), através da aplicação do *Multifactorial Leadership Questionnaire*. Paralelamente será possível conhecer as características pessoais de cada diretor, sendo feita uma análise

comparativa considerando o género, a idade ou mesmo o número de anos na gestão escolar. Por outro lado será objetivo perceber se existem diferenças de gestão quando em presença de um pequeno agrupamento ou de um grande agrupamento, ou ainda entre a gestão de um agrupamento localizado numa área rural e um outro localizado numa área urbana. Por fim, será que relacionando o enquadramento teórico com a investigação empírica poderemos perceber se os “novos” diretores/gestores assumiram as suas competências como uma inovação, no sentido de promover uma mudança na gestão, de forma a exercerem um estilo de liderança que crie um bom ambiente na instituição e resulte numa gestão profissional e eficaz?

Para desenvolver o projeto a que nos propomos, entendemos que a pergunta de partida deverá ser:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga.
- Mas outras questões serão abordadas ao longo do estudo, tais como:
- Quais os comportamentos de liderança mais característicos no conjunto de diretores?
- O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?
- Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?
- Na análise qualitativa do problema, através de entrevistas, vamos querer saber:
- Qual a forma como o diretor perceciona a sua própria liderança?
- Se são líderes motivados?
- Como comunicam?
- Será que a perceção de liderança dos docentes se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?
- O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?
- Quais pensam ser as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?

Para a resposta a estas questões vamos utilizar e cruzar os resultados da análise quantitativa e da análise qualitativa dos instrumentos utilizados.

Amostra

A investigação desenvolver-se-á no distritos de Viana do Castelo e de Braga, por uma questão de proximidade geográfica, tentando conhecer os estilos de liderança desenvolvidos quer em agrupamentos, quer em escolas não agrupadas, em pequenos agrupamentos e em grandes agrupamentos, em meio rural e em meio urbano.

De facto, desde o início da escolha da temática, passando pela apresentação do projeto e sua aprovação, o número de agrupamentos diminuiu, havendo uma maior concentração e o caminho indica-nos que o resultado final ainda não é conhecido, pois novas concentrações e novos agrupamentos poderão vir a ser

criados. No entanto, para este trabalho foi possível tomar como base a última listagem apresentada pela DREN (Direção Regional de Educação do Norte), em 15 de dezembro de 2012, uma vez que este organismo só existiu como tal até 31 de dezembro de 2012. Assim, o total de agrupamentos e escolas não agrupadas, a essa data e nos distritos já mencionados era de 94. Destas, 26 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencem ao distrito de Viana do Castelo e, as restantes, 68 ao distrito de Braga.

Instrumentos

Como já informamos, aplicaremos um *design*/plano de investigação multimétodo, com a investigação a ter início com uma abordagem quantitativa “major” (QUAN) e prossegue com uma abordagem de carácter qualitativo “minor” (QUAL), com objetivo de esclarecer algumas das questões do estudo inicial de natureza quantitativa. Sobre os participantes a considerar neste estudo (diretores dos agrupamentos e de escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga), serão recolhidos dados de caracterização pessoal e profissional, para uma posterior análise descritiva e comparativa. Serão aplicados dois questionários segundo dois modelos/estilos de liderança: o questionário/grelha sobre avaliação do tipo natural de liderança de Jeffrey Glanz (2003) e o *Multifactorial Leadership Questionnaire* de Bass e Avolio (2004); finalmente serão realizadas entrevistas a cinco diretores, escolhidos de forma aleatória e que representem o rural, o urbano, o litoral e o interior.

Procedimentos

A proximidade geográfica dos agrupamentos de escola e das escolas não agrupadas, relativamente aos investigadores, possibilitou o contacto pessoal, uma maior facilidade de comunicação e de recolha de informação. A diversidade de características dos diretores estudados, com pequenos e grandes agrupamentos, escolas não agrupadas, agrupamentos com localização no litoral ou no interior e agrupamentos de localização urbana ou de localização rural também proporcionou um maior contacto com diferentes realidades

Para recolha da informação foram aplicados inquéritos de caracterização individual/ sociodemográfica, individualmente e pessoalmente a todos os diretores. Estes questionários vieram permitir o conhecimento de algumas características pessoais dos diretores que poderão vir a explicar e mesmo interferir no estilo de liderança.

Houve a intenção de conhecer as características pessoais, tais como a idade, o género ou a área de formação inicial, mas também se houve formação em gestão escolar, quais os cargos ocupados, ou o tempo em cargos de chefia.

Sendo a maioria das escolas de construção recente, nos últimos 30 anos, os diretores dessas escolas não agrupadas e dos agrupamentos, na sua grande maioria e por conhecimento próprio, acompanharam o historial mais recente das mesmas. Na prática, em termos de gestão escolar, estes participantes conheceram vários projetos de gestão e liderança escolar, concretamente a fase colegial e a fase unipessoal.

A oposição litoral/interior e rural/urbano foi um motivo da escolha dos participantes na posterior recolha qualitativa de informação através das entrevistas semiestruturadas. O número de entrevistas reflete 5% do número total de diretores e foram escolhidos em função da receptividade para colaborarem.

Resultados

Os resultados da caracterização individual dos participantes, feita através da aplicação de caracterização individual sociodemográfica, aplicado a todos os diretores de agrupamento e escolas não agrupadas, foram: do total da amostra inicial, 94 diretores de agrupamento e escolas não agrupadas, eram 23 no distrito de Viana do Castelo e dos restantes 71 no distrito de Braga, mas só responderam e participaram um total de 46, distribuídos pelos dois distritos, como mostra o quadro nº1.

QUADRO Nº1- DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DISTRITO

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Viana do Castelo	22	47,8	47,8	47,8
Braga	24	52,2	52,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

A distribuição por género resultou ser 29 do género masculino e 17 do género feminino distribuídos em quatro grupos etários, conforme o quadro nº2.

QUADRO Nº2 DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR GRUPOS ETÁRIOS

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
30 a 39 anos	1	2,2	2,2	2,2
40 a 59 anos	16	34,8	34,8	37,0
50 a 59 anos	26	56,5	56,5	93,5
60 ou mais anos	3	6,5	6,5	100,0
Total	46	100,0	100,0	

A formação inicial é bastante diversificada, podendo-se concluir que a área da Educação é das menos privilegiadas na hora de se proporem para cargos de gestão. A grande maioria já beneficiou dessa formação em gestão, o que em teoria poderá ser bastante positivo pelo conhecimento que poderá acrescentar sobre temáticas como comunicação ou gestão de conflitos. É de salientar que nos últimos anos tem sido o próprio Ministério a criar formação específica para os diretores, forçando, de certa forma, a que, aqueles que ainda não tinham tido acesso, poderem cimentar os seus conhecimentos, aliando a prática e autodidatismo aos conhecimentos teóricos.

Relativamente à questão sobre o tempo de serviço dos diretores participantes, sendo proposta uma distribuição em três grupos, mais de metade dos diretores participantes (31), já possui mais de 25 anos de serviço.

Metade dos inquiridos participou nas duas formas de gestão que mais tempo perduraram na fase pós 25 de abril, podendo ser relacionado com a idade dos docentes e o tempo de lecionação, os quais, cumulativamente, lhes puderam proporcionar oportunidade para esse exercício. O gráfico nº1 regista o número de anos que os diretores já foram ocupando nos cargos de gestão, sendo notório que, sensivelmente metade, já ocupa esses cargos para cima de 10 anos. Cinco deles já estão em cargos de gestão à 18 anos e o máximo são dois diretores que já lideram à 26 anos.

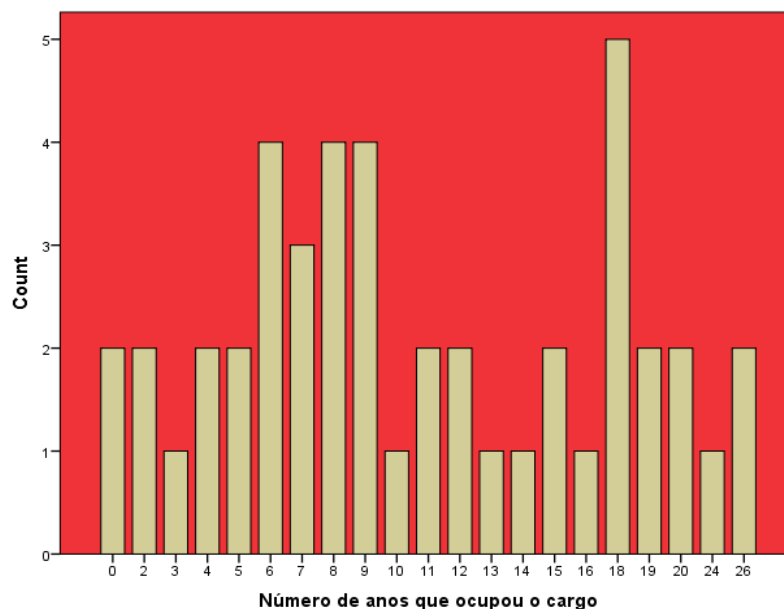


GRÁFICO Nº1-DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ANOS POR CARGO

O quadro nº 3 mostra, claramente que, os líderes analisados estão, em média à 11 anos na gestão e o máximo de tempo no cargo de chefia atinge os 26 anos.

Passou-se a fazer a análise dos resultados provenientes da aplicação dos dois inquéritos de autor: Modelo dos Estilos de Liderança de Jeffrey Glanz (2003) e o Modelo *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* de Bass e Avolio (2004).

QUADRO Nº3-ESTATÍSTICA DESCRITIVA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Número de anos que ocupou o cargo	46	0	26	11,11	6,773
Total	46				

O Modelo de Estilos de Liderança de Glanz (2003) é composto por sete propostas, onde cada uma delas surge com características de análise psicológica. Analisando os 46 inquéritos realizados e aplicando a grelha de análise proposta pelo autor, foi possível apurar os resultados organizados no quadro nº4, assim como os apresentados no gráfico nº2.

Assim, o estilo de liderança com o maior número de diretores associados foi o estilo empático/dinâmico (20 diretores), seguido dos estilos agressivo/adaptável (11 diretores) e assertivo/ adaptável (10 diretores). O gráfico nº2 mostra visualmente, com mais impacto, esta mesma distribuição.

Relativamente às características destes estilos, recorda-se o seguinte:

- Empáticos dinâmicos: *carismáticos*, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor; independentes, intuitivos e gostam de aproximar pessoas; bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros; com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas e de fácil relacionamento; podem orientar-se por objetivos.

QUADRO Nº4-ESTILO DE LIDERANÇA GLANZ

ESTILOS DE LIDERANÇA	Frequência absoluta	Frequência acumulada	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
assertivo/adaptável	10	21,7	21,7	21,7
assertivo/criativo	1	2,2	2,2	23,9
empático/adaptável	1	2,2	2,2	26,1
assertivo/dinâmico	2	4,3	4,3	30,4
empático/dinâmico	20	43,5	43,5	73,9
agressivo/dinâmico	1	2,2	2,2	76,1
agressivo/adaptável	11	23,9	23,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

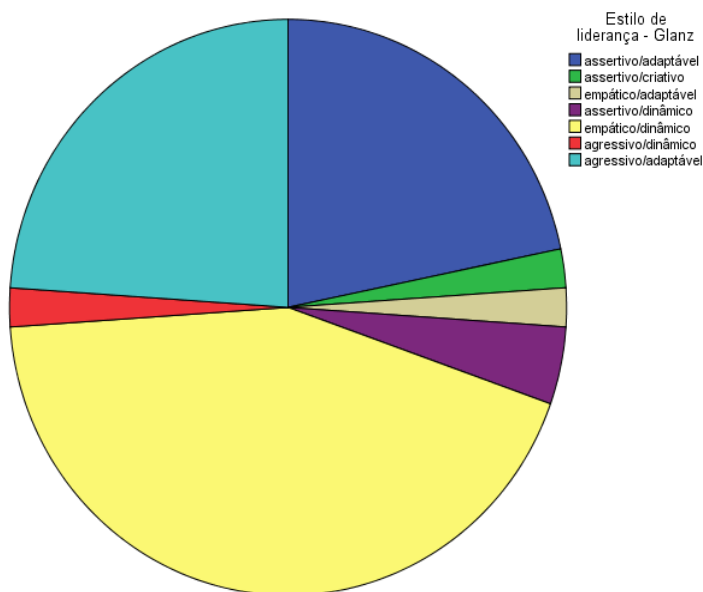


Gráfico nº2-diretores por estilo de liderança

- Agressivos adaptáveis: orientados por especialistas, *não são carismáticos*, mas socialmente conscientes; são oportunistas, extrovertidos e dominadores; orientam-se por objetivos, são superficiais e gostam de controlar os outros; adaptam-se às situações, são autoconfiantes e orientados para o sucesso.
- Assertivos adaptáveis: *não são carismáticos*, são fiáveis, trabalhadores, organizados, responsáveis, gostam de ordem, estabilidade e são excelentes profissionais; são inteligentes, determinados e pragmáticos; com características de bons administradores, são pontuais, persistentes, económicos, honestos, com princípios e diligentes.

A grande diferença nos estilos está na existência, ou não, de carisma, qualidade individual e natural de um líder. No entanto existem características comuns aos três grandes grupos que se salientaram, tais como a determinação, o gosto de controlar ou a vontade de atingir os objetivos a que se propõem.

QUADRO Nº 5- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DE BASS & AVOLIO (2004)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Liderança Transformacional	46	2,05	3,90	3,2043	,41363
Liderança Transacional	46	1,13	3,88	2,5217	,57270
Liderança Laissez-Faire	46	,00	1,88	,7174	,47685
Resultados da Liderança	46	2,22	4,00	3,1014	,40763
Valid N (listwise)	46				

O quadro nº5 mostra os valores das medidas de centralidade, ficando demonstrado que como Bass & Avolio(2004) referem, um bom perfil de liderança deve refletir uma baixa frequência de comportamentos *laissez-faire* (Liderança *Laissez-Faire*), neste caso **,7174**, seguido por frequências sucessivamente mais elevadas de comportamentos transacionais (Liderança Transacional), neste caso **2,5217** e uma elevada frequência de comportamentos transformacionais (Liderança Transformacional), com o valor de **3,2043**.

O quadro nº6 mostra os valores das medidas, mínimo, máximo, média e desvio padrão, relativamente às categorias do estilo de Liderança Transformacional, onde a categoria IIA – Influência Idealizada – comportamentos surge como o máximo dos mínimos, quando todos atingem o máximo; o desvio padrão é maior para a categoria IM – Motivação Inspiradora. Em termos práticos, carisma e motivação são determinantes neste estilo de liderança.

QUADRO Nº 6- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DO ESTILO DE LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
IIA	46	1,50	4,00	3,0109	,56262
IIB	46	2,25	4,00	3,3587	,50181
IM	46	1,50	4,00	3,2391	,59385
IS	46	2,00	4,00	3,3098	,45088
IC	46	1,50	4,00	3,1033	,52856
Valid N (listwise)	46				

O quadro nº 7, mostra em oposição, as mesmas medidas para o estilo de liderança Laissez-faire, que vem confirmar a teoria, verificando-se a não existência de mínimos e os máximos também apresentam valores muito baixos.

Relativamente aos Resultados da Liderança, que comportam as categorias do Esforço Extra, Eficácia e a Satisfação, pode o quadro nº8 que todos têm o máximo, o mínimo mais elevado se aplica à Eficácia, assim como o menor desvio padrão, sendo, contrariamente o maior desvio padrão para a Satisfação.

QUADRO Nº 7- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DO ESTILO DE LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
MBEP	46	,00	2,25	,7989	,49615
LF	46	,00	2,75	,6359	,60486
Valid N (listwise)	46				

QUADRO Nº 8- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DOS RESULTADOS DA LIDERANÇA

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EE	46	2,00	4,00	2,9783	,56831
E	46	2,25	4,00	3,1793	,42708
S	46	,00	4,00	3,1304	,68666
Valid N (listwise)	46				

Estes resultados também estão de acordo com outras investigações consultadas, embora com amostras muito mais restritas, exceto uma investigação realizada por investigadores da Universidade de Aveiro, a

um vasto grupo de presidentes de Conselhos Executivos e apresentado em 2007. Segundo Costa e Castanheira (2007:141-154) “o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.”.

Discussão e conclusões

Relativamente à questão de partida:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga.

a resposta surge de dupla forma de acordo com o instrumento utilizado. Com base em Glanz (2003), o modelo/estilo de liderança mais comum foi o dos empáticos dinâmicos. Os diretores de agrupamento com este modelo/estilo, apresentam as seguintes características: *carismáticos*, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor; independentes, intuitivos e gostam de aproximar pessoas; bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros; com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas e de fácil relacionamento; podem orientar-se por objetivos. Segundo a aplicação do MLQ de Bass e Avolio (2004) o modelo de liderança com maior número de respondentes foi o transformacional. Para Robbins (2002, p. 319), “...a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional, pois produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional”

Nas investigações já produzidas e consultadas, tanto na área do ensino/gestão escolar, como noutras áreas, tais como no setor da saúde, o modelo de liderança que surge mais frequentemente é o transformacional cujos fatores/categorias, segundo os autores são: Influência Idealizada (carismática); Motivação Inspiracional; Estímulo Intelectual e Consideração Individualizada.

O carisma é a característica comum aos dois resultados, ou seja, aos resultados evidenciados pela aplicação dos dois modelos/estilos de liderança. Para Max Weber (1922-1947) este termo para designar uma forma de influência baseada nas percepções dos seguidores de que o líder está dotado de características pessoais: um alto nível de autoconfiança; tendência para dominar; forte convicção na integridade das suas próprias crenças; necessidade de poder. São líderes que, através da sua visão pessoal e da sua energia, inspiram os seus seguidores e têm influência nas suas organizações e aquém a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinária, por vezes até um certo heroísmo (Batista & Costa, 2007, p. 568). Para Klein e House *in* Pereira (2006) o carisma resulta da conjugação de três elementos: o líder com as suas qualidades de desempenhos carismáticos; os colaboradores que se encontram abertos e passíveis ao carisma e o meio carismático, assinalado pela apreensão da crise e pelo desapontamento com a conjuntura imperante Bass *in* Batista e Costa (2007) refere que o carisma embora seja um elemento necessário da liderança transformacional, não é, no entanto, por si só, suficiente para suscitar um processo transformacional. Assim, um líder carismático pode não ser transformacional mas, a liderança transformacional, por sua vez, comporta uma componente de carisma

Os resultados dos estudos já realizados ressaltam que os melhores líderes são tanto transacionais quanto transformacionais. A dualidade vem ao encontro do que Bass e Avolio (2004) sugerem quando apontam a interação entre estes dois tipos de liderança, referindo que a liderança transacional é uma espécie de

patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional, sendo que, os líderes mais eficazes utilizam comportamentos característicos dos dois tipos de liderança.

Bass e Avolio (2004) sugerem a interação entre os dois tipos de liderança, referindo que a liderança transacional é uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional e os líderes mais eficazes utilizam comportamentos característicos dos dois tipos de liderança.

Pela análise de todos os resultados e com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas a cinco diretores, também nos foi possível encontrar respostas às outras questões que se colocaram no início da investigação, tais como:

- Quais os comportamentos de liderança mais característicos no conjunto de diretores?

Os comportamentos de liderança mais característicos nos diretores investigados não podem ser apresentados de uma forma exata, mas se nos basearmos nas Teorias Gerais de Administração, sobretudo em Peter Druker, já poderemos concluir, e com base nas entrevistas realizadas, que os diretores de agrupamento, hoje em dia, são muito mais gestores. Também os comportamentos demonstrados estão de acordo com a teoria das Relações Humanas estão presentes. Comportamentos e motivação são um conjunto de forças que energizam o empenho e a eficiência dos líderes. Nos líderes analisados, a motivação está associada a uma vocação pela gestão e pela liderança. Se abordamos as características e comportamentos dos líderes avaliados na nossa investigação, poderemos associar às Teorias Específicas – Organizacionais da motivação, uma vez que os líderes trabalham por objetivos e metas, Também podemos associar os mesmos comportamentos manifestados com as Teorias Gerais da motivação, que segundo Maslow se atingem no topo da pirâmide, com a autorrealização, Os diretores de agrupamento e de escolas não agrupadas, são, na sua maioria, líderes com bastantes anos na gestão das unidades em questão, onde referem sentirem-se bem no desempenho dessas funções, havendo referência a que no dia em que não estejam motivados, ou já não se sintam realizados deixarão o cargo de diretor.

Refletindo sobre as teorias analisadas, a Teoria dos Traços acaba por estar na base das restantes teorias e modelos/estilos, uma vez que as características individuais são determinantes, são comuns e estão na base do nascimento de um líder.

Com base na Teoria dos Estilos de Liderança (Chiavenato,2003), que tem como ponto de partida as teorias gerais de administração e associa às teorias comportamentais, verificamos que os líderes estudados em amostra são democráticos, vendo confirmadas as características deste modelo/estilo de liderança, tais como:

- as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo com a assistência e estímulo do líder;
- o grupo esboça as providências e técnicas para a execução das tarefas, solicitando ao líder aconselhamento quando necessário;
- a divisão de tarefas fica a cargo do grupo e cada membro escolhe os seus companheiros de trabalho;
- o líder é um membro normal do grupo.

No entanto, as Teorias Situacionais de Liderança, também vieram salientar a importância que tem o facto de o líder ser aceite pelos subordinados e ter um comportamento motivacional, que apoia, orienta e ensina. Os líderes flexíveis podem agir de formas diferentes, dependendo da situação. Também a amostra dos

diretores entrevistados veio confirmar que a motivação é uma base necessária, que aliada a outras características, se torna uma combinação que trás resultados de liderança muito positivos.

- O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?

Podemos dizer que nenhum destes fatores parece influenciar, de forma determinante, o modelo/estilo de liderança mais evidenciado. Sendo a formação académica muito diversificada, a formação profissional estar, igualmente para todos à disposição, uma vez que o Ministério da Educação assim a proporciona, a grande maioria estar em cargos de gestão há muito tempo, assumindo a liderança de forma ativa. O único fator que poderá ter alguma influência poderá ser o género, uma vez que dos 46 diretores analisados, 29 são do género masculino, podendo interferir as características relacionadas com a inteligência emocional, tais como, a importância das emoções, a visão de futuro relativamente à organização, a empatia, a energia criativa, a espontaneidade ou a intuição. Damásio (1994) defende que as vertentes racionais e emocionais se complementam, embora a ciência refira o género masculino mais racional e o feminino mais emocional

Recordamos que no estilo de liderança empática dinâmica, segundo Glanz (2003) apresenta a distribuição foi de 13 diretores do género masculino e 7 do género feminino. Os resultados da aplicação do MLQ, de Bass e Avolio (2004), não apresentam diferença, uma vez que a maioria dos respondentes foi do género masculino (29 diretores num total de 46).

- Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?

Os resultados, relativamente à aplicação do modelo de Jeffrey Glanz (2003), não podem ser comparados, pois não temos conhecimento de qualquer outro estudo desenvolvido em Portugal com a aplicação deste mesmo instrumento. Quanto à aplicação do instrumento de Bass e Avolio, dos estudos conhecidos e desenvolvidos tanto na área do ensino, como na área da saúde vieram trazer resultados semelhantes, sendo o modelo/estilo transformacional aquele que aparece com valores mais diferenciados. Daí que dos estudos conhecidos surge a liderança transformacional como o modelo/estilo de liderança que mais se destaca, mas nunca de forma evidenciada.

Outras seis questões foram colocadas, no início da nossa investigação e que a análise qualitativa nos veio permitir aferir respostas concretas, que embora individuais, acabam por poder revelar uma generalização de ideias.

A perceção da própria liderança coincidiu no conceito de liderança democrática e a humanização o que está de acordo com todas as teorias gerais de administração e as restantes teorias apresentadas no enquadramento teórico.

De seguida, apresentamos as respostas a essas questões:

- Se são líderes motivados?

Pode-se concluir que são líderes motivados, confirmando todas as teorias que referem a importância de um líder motivado, que proporcione um bom ambiente nas organizações escolares, sobretudo ao serem os elementos motivadores de uma equipa.

A motivação é uma das características individuais destes, indo de encontro a conceitos desenvolvidos pelas teorias de administração apresentadas no enquadramento teórico, ou de acordo com as teorias de comportamento organizacional, ou ainda de acordo com as teorias da liderança, como por exemplo a Teoria dos Traços, como já foi afirmado anteriormente

- Como comunicam?

O uso “necessário” das novas tecnologias é fundamental, sobretudo quando um diretor de agrupamento “comanda” organizações de grande dimensão. Pela análise qualitativa foi possível verificar que a influência do tamanho da unidade de educação na hora de comunicar, também é determinante para o uso dessas mesmas tecnologias. A comunicação mais informal e individualizada, passando pelas formas tradicionais de comunicação numa organização escolar, acontece em pequenos agrupamentos ou escolas não agrupadas, num ambiente de proximidade.

Para Sergiovanni (2004) o líder criativo constrói e trabalha os materiais humanos e tecnológicos com vista a moldar uma organização. Confirma-se o enquadramento teórico, sobretudo quando para Cunha e outros (2006), a comunicação é o aparelho circulatório da vida organizacional ou que, segundo Bilhim (2006) a comunicação numa organização cumpre quatro funções: controla, motiva, fornece informações e vai de encontro às necessidades

- Será que a perceção de liderança dos docentes se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?

Ficou provado que o contexto interfere na liderança. Um agrupamento localizado num contexto rural, sendo de menor dimensão, possibilita uma liderança com características identificadas na Teoria da Contingência, ou nas Teorias Situacionais. O mesmo acontece se o agrupamento ou escola não agrupada está localizada em meio urbano, ou se o agrupamento tem uma dimensão de grande envergadura. Nestes casos, o líder e o gestor combinam-se numa mesma pessoa, sendo difícil perceber quais as características do estilo de liderança. Como Silva (2010) defende cada escola tem a sua singularidade e esta está diretamente relacionada com o contexto. Nas várias teorias de liderança analisadas ou nos modelos/estilos de liderança, o contexto é um fator ao qual é atribuído uma grande importância.

- O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?

Algum desconhecimento relativamente ao termo e à aplicação prática de novas formas de gestão e liderança. O fator idade e antiguidade no cargo, pode tornar os diretores tão autoconfiantes que consideram estar completamente embrenhados no seu modelo/estilo de liderança. Quando existe um maior conhecimento sobre o assunto, os diretores valorizam a sua possível existência de uma forma positiva, justificando como mais uma forma de ajuda para o percurso individual de gestão e de liderança.

- Quais pensam ser as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?

As características e traços individuais, sempre adequadas ao contexto e à situação. Outras características também sugeridas pela investigação foram: autoridade, capacidade de reconhecimento, ser democrático, autoritário e diretivo conforme a circunstância, bem informado, saber ouvir, ser compreensivo, humano, sensível, poderado, ambicioso, disponível, desafiador e que saiba reconhecer o trabalho dos outros.

Como conclusão final, podemos afirmar que, embora a liderança unipessoal tendo sido imposta por articulado legislativo, na prática, funciona muito mais na teoria e só quando a responsabilidade é solicitada, surge a figura do diretor. A falta de mudança de mentalidades associada ao facto de serem as mesmas pessoas que ocuparam os cargos nos conselhos diretivos, conselhos executivos e agora diretores, veio permitir que sejam valorizar mais o trabalho em equipa, do que a responsabilidade individual da liderança unipessoal. Sendo as mesmas pessoas a ocupar cargos diferentes de liderança, acabam por manter as mesmas características, estilos e esquemas de trabalho. O modelo/estilo de liderança não se altera apesar da imposição de normativos e novas políticas educativas na área da gestão escolar. Ne entanto, na altura de uma avaliação externa e na prestação de contas, o diretor conhece perfeitamente as competências e responsabilidades de que está incumbido.

Referências bibliográficas

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1999). *Training full range leadership: A resource guide for training with the MLQ*. California: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactory Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set, 3ªEd.* Califórnia: Gallup Leadership Institute; Mind Garden.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Batista, B. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional, laissez-faire e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. Em Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (Ed.), *Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. V. (2007). Desafios à liderança em contextos de mudança. In Mendonça, A. & Bento, A. V. (2008). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Bilhim, J. A. de Faria (2006) *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*, Universidade Técnica de Lisboa.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). “Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo de exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ”. In Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA, pp. 141-154.
- Chiavenato, Idalberto (2003). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. Rio de Janeiro, McGraw-Hill do Brasil.
- Costa, Jorge A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes e A. ventura (org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH,Lda.

- Glanz, J. (2003). À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores. Porto: Edições ASA.
- Pereira, A. (2006). Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para as ciências sociais e psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2006). Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico. Lisboa: DGIDC.
- Robbins, S. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGrawHill.
- Sergiovanni, T.J. (2004). O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. Manuel (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Escola Plural: Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na formação para a vida e o trabalho

Alexandre do Nascimento³⁷⁴

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto iniciado a partir da minha candidatura para a Direção da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT), unidade de ensino técnico da FAETEC, localizada no Bairro de Marechal Hermes, no Município do Rio de Janeiro.

A ETEOT foi criada pelo Decreto Estadual nº 3061, de 25/02/80, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino MEC/PREMEM, com o nome de Centro Interescolar Oscar Tenório (CIOT). Os primeiros cursos técnicos oferecidos pela Unidade foram Contabilidade e Administração. Em 1990 passou a se chamar Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Em 09/02/1996, pelo Decreto Estadual nº 22011, a ETEOT passou da Secretaria Estadual de Educação para a Secretaria Estadual de Tecnologia e Ciência e, em 10/06/1997, passou a integrar a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Hoje, a Escola Técnica Estadual Oscar Tenório é uma das unidades de ensino técnico da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e é reconhecida por pais, estudantes, professores e pelo território onde se localiza, como uma escola de boa qualidade, tanto no que diz respeito à formação geral, quando na formação profissional de nível técnico em administração, contabilidade, análises clínicas, gerência em saúde e informática para internet. Junto com as demais Escolas Técnicas da Rede FAETEC, a ETEOT é uma das principais instituições de formação técnica no estado do Rio de Janeiro e uma das poucas desse gênero no território em que está localizada (Bairro Marechal Hermes e adjacências, bem como para a Baixada Fluminense). Além disso, é a única escola técnica da Rede FAETEC que oferece cursos técnicos de Contabilidade e Gerência em Saúde.

No período que estive na liderança da Gestão da ETEOT, propus à comunidade escolar, nos debates e propostas de gestão divulgadas no processo para a indicação de Diretores de 2007, diretrizes gerais de um projeto que denominamos de “Escola Plural”, ou seja, uma ideia para pensarmos a escola como um lugar comum produtivo, que só pode ser comum com Democracia (abertura às singularidades), com Autonomia (liberdade com respeito às singularidades), com a aposta no valor da Diversidade e com o compromisso com novas relações sócio-ambientais. Tais diretrizes, que estiveram presentes como princípios norteadores, durante todo o período em que fui Diretor da Unidade Escolar, foi política e teoricamente aprofundada.

Experimentar formas e conteúdos que contribuam para que os estudantes aprendam a “ler” criticamente o mundo, que aceitem positivamente as diferenças e saibam posicionar-se respeitosamente e sem preconceitos diante das singularidades, que desenvolvam autonomia de estudos, que se interessem pelas questões que angustiam nossa sociedade, que tenham perspectivas de continuidade dos estudos, que saibam formular projetos próprios, sejam empreendedores e sejam cidadãos participativos, são desafios

³⁷⁴ FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

que estão colocados. É neste sentido geral, que a ideia de Escola Plural se apresenta como proposta de gestão escolar e processo pedagógico que aposta nas possibilidades inovadoras de uma articulação entre Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na educação para a vida e o trabalho

Introdução

Este texto apresenta um projeto iniciado a partir da minha candidatura para a Direção da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT), unidade de ensino técnico da FAETEC, localizada no Bairro de Marechal Hermes, no Município do Rio de Janeiro.

A ETEOT foi criada pelo Decreto Estadual nº 3061, de 25/02/80, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino MEC/PREMEM, com o nome de Centro Interescolar Oscar Tenório (CIOT). Os primeiros cursos técnicos oferecidos pela Unidade foram Contabilidade e Administração. Em 1990 passou a se chamar Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Em 09/02/1996, pelo Decreto Estadual nº 22011, a ETEOT passou da Secretaria Estadual de Educação para a Secretaria Estadual de Tecnologia e Ciência e, em 10/06/1997, passou a integrar a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Hoje, a Escola Técnica Estadual Oscar Tenório é uma das unidades de ensino técnico da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e é reconhecida por pais, estudantes, professores e pelo território onde se localiza, como uma escola de boa qualidade, tanto no que diz respeito à formação geral, quando na formação profissional de nível técnico em administração, contabilidade, análises clínicas, gerência em saúde e informática para internet. Junto com as demais Escolas Técnicas da Rede FAETEC, a ETEOT é uma das principais instituições de formação técnica no estado do Rio de Janeiro e uma das poucas desse gênero no território em que está localizada (Bairro Marechal Hermes e adjacências, bem como para a Baixada Fluminense). Além disso, é a única escola técnica da Rede FAETEC que oferece cursos técnicos de Contabilidade e Gerência em Saúde.

No período que estive na liderança da Gestão da ETEOT, propus à comunidade escolar, nos debates e propostas de gestão divulgadas no processo para a indicação de Diretores de 2007, diretrizes gerais de um projeto que denominamos de “Escola Plural”. Tais diretrizes, que estiveram presentes como princípios norteadores, durante todo o período em que fui Diretor da Unidade Escolar, foi política e teoricamente aprofundada e é apresentada neste texto. O conteúdo desta elaboração busca estabelecer premissas conceituais e diretrizes gerais de um projeto político-pedagógico.

Projeto Pedagógico: uma definição a partir do conceito de Comum

Um projeto é uma explicitação de intencionalidades e, portanto, de opções éticas. Num projeto político tais intencionalidades partem de opções éticas – aquilo que se quer instituir – cuja finalidade geral é a mudança da situação, instituição ou das relações que pretende transformar ou qualificar. O ponto de partida da construção de um projeto político é a análise da realidade concreta, a identificação dos desafios a serem enfrentados e a definição de metas. Em um projeto explicitam-se princípios, objetivos, estratégias, formas e conteúdos de um processo que a coletividade pretende constituir.

Na perspectiva de uma sociedade democrática, um importante desafio que se coloca é a constituição de condições materiais e culturais (educação) que contribuam para a emancipação humana e, pois, para o desenvolvimento de autonomia individual e coletiva. Um projeto político democrático é, portanto, uma construção que se alimenta de experiências, saberes, fazeres e formulações dos próprios agentes das ações de construção da democracia. Como nos ensinou o professor Milton Santos, *“gente junta cria cultura”*, ou seja, cria sentidos, formas, conteúdos e, pois, projetos e seus processos. Deste ponto de vista, um projeto político democrático não é uma construção a partir de definições prévias, mas uma dinâmica constante, pois um projeto democrático deve constituir um processo que, permanentemente, reelabora o projeto. Projeto e Processo se alimentam um do outro.

A educação, como práxis, é lugar de discussões sobre conhecimentos, valores, culturas, sobre o que a instituição da sociedade delibera como formas e conteúdos educativos. Educação e projeto são, conceitos intimamente relacionados. Toda educação insere-se numa determinada perspectiva, ou seja, *“queiramos, ou não, o domínio da educação é sempre, e continuamente, o do projeto. Trabalha com o que ainda não está aí, com a construção, com a antecipação. A educação é o projeto de criação do mundo humano, pela criação do homem que o habita (...) Por isso educação é forçada a se pensar como atividade imaginária, imaginar o mundo e o homem que se prepa”*. (Valle, 1996)

Desse ponto de vista, pensar um Projeto Político-Pedagógico, ou simplesmente Projeto Pedagógico, pois que não há no pedagógico nada que não seja político, é imaginar, refletir, construir e gerir metas, diretrizes, objetivos, formas, conteúdos, instrumentos de avaliação, dinâmicas de gestão e acompanhamento do processo de concretização do que se pretende como foco da ação pedagógica.

Numa concepção democrática o projeto pedagógico deve ser, necessariamente, fruto de aberturas e debates coletivos, envolvendo a totalidade da chamada comunidade escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes, pais e outros atores interessados). Fruto de uma dinâmica que já deve ser democrática, o Projeto Pedagógico é não apenas uma ação intencional, mas um compromisso deliberado coletivamente, um investimento ético-político com sentido explícito, uma perspectiva constituinte deve ser uma referência para as ações pedagógicas e administrativas da escola. É neste sentido que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político”, por estar articulado a uma perspectiva de sociedade e por apostar que “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (Veiga, 1995).

Elaborar coletivamente o Projeto Pedagógico da Escola e tomá-lo uma referência concreta significa um importante passo conjunto dos trabalhadores da educação, dos estudantes, dos pais, da comunidade e, ou seja, daqueles que, do ponto de vista de uma política educacional democrática, devem ser os gestores da escola pública e, como tal, devem se apropriar da elaboração das funções estratégicas do trabalho escolar e da organização das suas ações, visando a concretização do que se quer constituir, que em nosso caso pode ser resumido como uma dinâmica de produção baseada na cooperação entre as singularidades, seus saberes e os conhecimentos das diversas áreas, constituindo, dessa forma, uma articulação entre Diferenças, Culturas, Ciências e Tecnologias, na perspectiva da construção de uma instituição do Comum.

Educação como projeto comum para a constituição do Comum

A base política e teórica da proposta de educação escolar aqui discutida é fruto de uma sistematização de ideias e consolidação parcial de perspectivas políticas, institucionais e pedagógicas elaboradas por servidores, estudantes, pais e convidados em reuniões, troca de informações, reflexões e diálogos.

É uma perspectiva que tem como pretensão a instauração na escola de uma dinâmica comum, ou seja, um de processo cooperativo de apropriação dos processos pedagógicos e procedimentos institucionais. Trata-se de uma proposição a ser aperfeiçoada, coletivamente, no próprio processo que pretende constituir, pois um projeto determina ações, mas estas ações, quase sempre, retornam ao projeto propondo a sua reelaboração. O que se pretende é um Projeto/Processo que seja resultado das relações entre professores, estudantes, funcionários de administração e apoio, pais e mães, teorias, experiências e desejos. A proposta tem uma virtude, que é também uma fragilidade, a de querer produzir ideias e sentidos a partir da relação entre as pessoas, através de práticas colaborativas, divergências, conversas, olhares, escutas, leituras, gestos, expressões. Em outras palavras, o que se pretende é uma produção comum para a constituição da escola como o lugar comum das pessoas que, nela e através dela, produzem, difundem, trocam entre si, apreendem e aprendem culturas, diferenças, conhecimentos, ofícios, valores, afetos, visões de mundo.

Teoricamente, o conceito de Comum é chave nessa perspectiva. O filósofo italiano Antonio Negri (2003) denominou de Comum a forma democrática que pode assumir a multidão, que é, segundo ele, a denominação de uma multiplicidade de singularidades. Na relação entre as diferentes formas de estar no mundo e se expressar constituem-se questões comuns e, mais do que isso, podem constituir-se novas possibilidades e, a partir delas, dinâmicas de constituição de um comum que não tem que ver as noções tradicionais de comunidade ou do público, mas *“baseia-se na comunicação entre singularidades e se manifesta através dos processos sociais colaborativos da produção”* (Negri e Hardt, 2005). O Comum é a proposta de uma relação social de interdependência. Portanto, não há constituição do Comum sem aberturas às singularidades, reconhecimento de sua importância e potencialização de suas capacidades criativas.

O Comum não é o Estado, onde o “público” é algo gerido e controlado pelas instituições oficiais de governo na máquina Estatal e onde, em boa medida, esse controle é uma espécie de privatização daquilo que, por definição, é de interesse e de acesso público. Este conceito de “público” não faz distinção entre controle estatal e o que deveria ser, realmente, de posse e gestão comuns. Desse nosso ponto de vista, tudo que é, por definição, “público”, como é a escola pública, deve ser gerido de forma a tornar-se comum.

O Comum, portanto, não se refere à noção tradicional do público. Baseia-se na ideia da valorização singularidades e se manifesta, materialmente, a partir da abertura às diversas formas de expressão dessas singularidades.

Ora, se concebemos a democracia ao mesmo tempo como projeto e processo, ou seja, como um fim que não se pode alcançar sem meios democráticos, para que algo seja gerido de forma a tornar-se comum é preciso que a própria gestão seja comum, isto é, seja o resultado permanente da produção das singularidades.

Do ponto de vista do conceito de Comum, a educação deve ser algo a que todos devem ter acesso, tanto naquilo que produz e difunde, quando na sua gestão. Na Escola Pública isso é fundamento para a sua

constituição material como lugar de participação e de condições objetivas que assegurem a todas as pessoas o acesso a esse participável, pois democratizar é a abertura a participação de todos ao que não pode ser dividido privativamente. Quanto mais abertas as intervenções e saberes diversos é a educação e, pois, a Escola Pública, mais ela se aproxima de uma *Instituição do Comum*.

Sob esse marco conceitual, a tarefa fundamental da gestão escolar é a de constituir lugares comuns, ou seja, suscitar o investimento coletivo numa dinâmica escolar em que as singularidades, em cooperação, se expressem em busca de inovações sociais constantes, sem causa final, numa dinâmica progressiva e permanente de gestão autônoma dos recursos, dos projetos, das diretrizes e regras como realização deste conceito. A aposta ético-política que pressupõe essa diretriz é que a abertura às singularidades estimula autonomia, criatividade e inovações, o que melhora a qualidade (social e técnica) do trabalho da Escola e da capacidade de não apenas dar respostas aos desafios e demandas do capital³⁷⁵, mas também a produzir para além da medida do Capital, ou seja, demandas por novas instituições comuns, por novas relações. Eis, então, do nosso ponto de vista, o que deve ser uma Escola Pública: uma Instituição do Comum e, como tal, uma Instituição Plural.

Escola Plural - Diferenças, Culturas, Ciências e Tecnologias na formação para a Vida e o Trabalho

Ao afirmarmos que a Escola Pública, para ser democrática e, como tal, contribuir para processos de democratização, deve ser lugar comum e denominarmos isso de escola plural, expressamos uma concepção de escola em que a gestão, os currículos e a pedagogia devem considerar e, mais que isso, apostar na diversidade de visões de mundo, estilos, estéticas, valores, saberes e afetos, presentes em qualquer espaço de sociabilidade, em que diferenças se relacionam. Isso significa pensar a escola como lugar de um trabalho coletivo de sistematização, produção e difusão de conhecimentos histórico-culturais, científicos e tecnológicos, de desenvolvimento de autonomia, de reconhecimento, valorização e aberturas às diferenças e singularidades, de diálogos e participação democrática. E, sendo o ensino médio técnico uma oferta de “formação geral” e de “formação para o trabalho”, isso significa que os conteúdos de tais formações devem ser concebidos como elementos integrados de uma educação para a vida em sociedade.

Desse ponto de vista, formação geral e formação para o trabalho passam a ser apenas denominações diferentes, mas que se completam num mesmo processo, pois, na vida concreta, não há separação ou divergência entre essas duas coisas e, em consequência, não é mais possível pensarmos numa separação entre conhecimentos gerais e conhecimentos especializados, como propõe o discurso, muito difundido e acriticamente aceito no âmbito da educação profissional, da formação para o mercado de trabalho.

Formar para o mercado de trabalho é, dessa forma, disponibilizar cérebros e mão-de-obra para aquilo que o capital demanda. Além disso, para o capital, quanto mais conhecimentos e capacidades produtivas estiverem disponíveis maior é o seu poder, enquanto trabalho morto e exploração, sobre o trabalho vivo.

Entrar e permanecer no mercado de trabalho significa torna-se e manter-se empregável. Mas manter-se empregável não é garantia de ter um emprego e, pois, uma remuneração pela atividade que desenvolve.

375 Utilizamos aqui o termo “capital” para designar a relação social sob a qual vivemos, sobretudo no que diz respeito à forma como o trabalho é concebido, como algo subordinado aos objetivos das empresas e do poder que estas exercem sobre a produção e a vida. Capital é uma relação social em que é nítido quem comanda e quem obedece, quem explora e quem é explorado, quem subordina e quem é subordinado.

Manter-se empregável é apenas fazer parte de um excedente a ser mobilizado de acordo com as demandas do capital, e não garantia de vida digna. A própria relação salarial não é mais significado de acesso à cidadania.

Alguns estudos³⁷⁶ mostram que estamos historicamente no que se denomina de pós-fordismo, ou seja, numa fase do capitalismo em que a produção tornou-se mais flexível. Além disso, o conjunto de regras das relações de produção capitalista, não se limita ao espaço físico das empresas e ao tempo de trabalho dedicado a elas, mas vêm atingindo toda a sociedade e se instalando em todas as formas de produção social. No pós-fordismo tempo de vida e tempo de trabalho tendem a ser a mesma coisa, ou seja, hoje é a vida que se torna produtiva e, por isso, no capitalismo contemporâneo é a vida que vem sendo posta para trabalhar, e não mais uma parte do nosso tempo. O mercado de trabalho é, desse ponto de vista, uma mobilização do comum na produção, cujos produtos, ao invés de retornarem ao comum, são apropriados na forma de propriedade privada. Para nós é normal a frase “a empresa X produz o produto Y”. Mas a força produtiva que a empresa diz ser dela é, na verdade, o trabalho vivo, ou seja, os cérebros e as mãos daqueles que ela mobiliza através dos instrumentos de disciplina e controle do Capital. A empresa é trabalho morto, uma forma estrutura jurídica e contábil que nada produz além de tecnologias de comando, exploração e controle sobre a vida. O desafio que se apresenta é o de pensar a formação para o trabalho além da medida do mercado de trabalho.

“Dentro” ou “fora” do chamado mercado, o trabalho vivo é produtivo. Podemos dizer, inicialmente, que formar para o trabalho, dentro da perspectiva que estamos aqui delineando, é produzir um excedente de conhecimentos, de inteligência, de subjetividades inovadoras, de desejos socialmente inovadores, através de uma educação que proporcione o domínio de conhecimentos, técnicas e tecnologias para a criação de relações e formas sociais cooperativas onde o que é produção comum retorne ao comum.

Diferente da formação para o mercado de trabalho, na formação para o trabalho o processo pedagógico deve ser muito mais do que transmitir conteúdos. É preciso que a pedagogia invista na produção de uma cultura comprometida com novas relações sócio-ambientais, com a produção de condições de vida digna e com a radicalização da democracia (ou seja, com a constituição de instituições comuns). O currículo deve dar mais importância ao debate sobre as instituições sócio-culturais, às dinâmicas políticas e econômicas e ao desenvolvimento das capacidades de imaginar processos, produtos, formas, conteúdos e relações sociais cooperativas e experimentar inovações correspondentes.

Alguns elementos são estruturantes na perspectiva aqui em discussão e elaboração. Um deles elementos e a potencialização da capacidade de inovar, formular e gerir projetos. Isso, hoje, já é uma exigência (do Capital), mas não deixa de ser de grande importância (pois é também uma ferramenta para a liberação do Trabalho). Ou seja, para desenvolver autonomia, o conceito de empreendedorismo e as experiências práticas que tal conceito sugere podem ser úteis. Outro elemento é o acesso a produções culturais diversas, o exercício do debate sobre questões políticas, econômicas, ambientais e sociais, o acesso a informações sobre direitos, saúde, políticas públicas de democratização, bem como a extensão à comunidade externa de informações, conhecimentos e experiências produzidas pela escola e por parcerias, são também elementos fundamentais desse projeto. Este elemento nos permite afirmar que, na Escola Plural, o acesso à tecnologias de informação e comunicação tem grande importância, pois tais tecnologias, para uma dinâmica

376 Cocco (2001), Negri e Hardt (2001; 2005), Lazarato (2002).

democrática, são ferramentas cada vez mais fundamentais, na medida em que ampliam as possibilidades de cooperação, formação de redes produtivas, além de ajudar no acompanhamento e atualização de informações sobre desenvolvimento social, científico e tecnológico. Hoje, é muito importante que a Escola não esteja “desconectada” de acessos à informações, das redes sociais, das possibilidades de troca e das transformações e inovações sociais, técnicas, econômicas e políticas.

O Currículo escolar deve reconhecer e valorizar as múltiplas singularidades (o que aqui chamamos de diversidade), o que Guattari (1992), chama de “*ecosofia*”, ou seja, “*uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)*”, e incorporar o empreendedorismo. Nas atividades da Escola Plural a maneira de viver e de se relacionar com as diferentes formas de expressão de humanidade e com o ambiente social e natural deve ser tema permanente de reflexão .

Cabe aqui ressaltar que os conceitos de diversidade e empreendedorismo não são multiculturalismo e empreendedorismo de negócios. Na Escola Plural, o que chamamos de empreendedorismo é atividade autônoma, capacidade de aprender a aprender, atitude positiva no sentido da produção de formas alternativas de organização e atribuição de valor ao trabalho, potência inovadora. No sentido da democracia e de novas formas de relação social, o empreendedorismo pode ser entendido como cultura de cooperação, onde as atividades que cada um(a) desenvolve na produção social não deve significar hierarquização e reprodução de desigualdades, como propõe a cultura empresarial vigente.

Sobre Diversidade, que é o principal pilar conceitual da proposta de Escola Plural, vários elementos devem ser considerados. O primeiro elemento é a própria definição. O que denominamos de diversidade pode ser entendido como o conjunto das diversas formas de vida, estilos, valores, visões de mundo. Desse ponto de vista podemos entender diversidade como a denominação de uma multiplicidade de singularidades, ou seja, uma multidão de sujeitos sociais singulares, que possuem e produzem história e culturas. Porém, apesar de, notadamente, a escola ser um lugar de encontros de singularidades e, pois, de diversidade, a educação ainda é uma instituição que privilegia determinadas culturas e valores, tratando-as como “universais”, mas que são notadamente eurocêntricos, etnocêntricos, masculinos e cristãos. E “*essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes*” (Sodré apud MEC/SECAD, 2006, p. 218). Ou seja, “*assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia*” (Gomes apud MEC/SECAD, 2006, p. 218).

Assim, reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade na educação escolar significa reconhecer, respeitar e valorizar as singularidades (culturais, étnico-raciais, sexuais, as múltiplas linguagens) que a constitui, o que significa fazer escolhas curriculares e pedagógicas que evidenciem suas histórias, seus valores, seus estilos e suas produções sócio-culturais diferenças é colocar em discussão as relações de poder e criar condições relacionamento democrático, de trocas, de respeito ao outro. Portanto, seja para a gestão escolar, seja para o currículo e as práticas pedagógicas, o conceito de diversidade pode servir como base e objetivo geral deste projeto pedagógico. Ou seja, nos projetos e práticas educacionais que consideram a importância da diversidade o ponto de partida é uma aposta na multiplicidade, o que quer dizer que a

educação passa a ser não apenas uma ação de explicitação das singularidades, mas fundamentalmente uma ação de produção de singularidades. Porém, isso não se faz sem um permanente diálogo sobre os preconceitos e discriminações, sobre as dimensões raciais da desigualdade social e as relações de poder estabelecidas, pois num espaço Comum é fundamental a superação do racismo, do etnocentrismo e de qualquer outra forma de preconceito. Essa pedagogia da diferença não é a apologia a um arco-íris de diversas cores e estilos, e sim uma aposta de que o reconhecimento e valorização das singularidades é importante para a difusão de novos conhecimentos, para o surgimento de novos temas de estudos e pesquisas, para a experimentação de novas relações de poder e posicionamentos democráticos. Trata-se, então, de um currículo e uma pedagogia constituintes (Negri, 2002), na medida em que pretendem explicitamente contribuir para a superação do uno, do homogêneo, da disciplina, no sentido da produção de uma nova cultura, de diversos jeitos de ser, de novas visões estéticas e de novas relações sócio-culturais.

Na Escola Plural é importante que seja superado o entendimento, ainda hegemônico entre os educadores, de que o currículo escolar é apenas conteúdo programático e não o conjunto de informações, conhecimentos tácitos e codificados, dinâmicas e relações. Sobretudo quando se trata de atividades que exigem interdisciplinaridades, não é incomum no ambiente escolar que tais atividades sejam concebidas como “extra-curriculares”, ou seja, algo que não faz parte do currículo. Há aqui um grande desafio, que é o de um deslocamento paradigmático, ou seja, a necessidade de investimentos em um processo de mudança na cultura escolar vigente, cuja preocupação ainda é centrada no ensino de conteúdos através de aulas expositivas. A superação dessa forma de conceber o currículo é importante para que o investimento na criação em conjunto, na co-pesquisa e na co-produção, sejam as principais dinâmicas do trabalho pedagógico e cultural da escola. Para tanto, é preciso considerar que novas relações, questionadora de preconceitos, discriminações e hierarquias, “*sem degradação ou diminuição do ser nesse contato e nessa mistura*” (Glissant, 2005) e apostem na potência criativa que pode surgir com a abertura às singularidades.

Escola Plural é, portanto, uma ideia para pensarmos a escola como um lugar comum produtivo, que só pode ser comum com Democracia (abertura às singularidades), com Autonomia (liberdade com respeito às singularidades), com a aposta no valor da Diversidade e com o compromisso com novas relações sócio-ambientais.

Experimentar formas e conteúdos que contribuam para que os estudantes aprendam a “ler” criticamente o mundo, que aceitem positivamente as diferenças e saibam posicionar-se respeitosamente e sem preconceitos diante das singularidades, que desenvolvam autonomia de estudos, que se interessem pelas questões que angustiam nossa sociedade, que tenham perspectivas de continuidade dos estudos, que saibam formular projetos próprios, sejam empreendedores e sejam cidadãos participativos, são desafios que estão colocados. É neste sentido geral, que a ideia de Escola Plural se apresenta como proposta de gestão escolar e processo pedagógico que aposta nas possibilidades inovadoras de uma articulação entre Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na educação para a vida e o trabalho e que, inicialmente, sugere para a Escola:

- Fóruns de Diálogos e Decisões sobre Pedagogia, Currículo e Gestão, com todos os seguimentos da Escola

- Práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais e valorização da Diversidade étnico-cultural, no currículo e nas relações escolares, sempre na perspectiva de superação de racismos, preconceitos e discriminações.
- Práticas de Educação das relações sócio-ambientais, na perspectiva do conceito de Ecosofia, no currículo e nas relações escolares.
- Empreendedorismo como co-pesquisa.
- Extensão de conhecimentos, pesquisas e atividades culturais para o território no qual a escola está presente – A Escola como Ponto de Culturas.

Bibliografia

- COCCO, Giuseppe. Trabalho e Cidadania: Produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2001.
- COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander P.; SILVA, Gerardo. Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GLISSANT, Edouard. Introdução a uma poética da diversidade. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- GUATARRI, Feliz. As Três Ecologias. Campinas: Papirus, 1992.
- LAZZARATO, Maurizio e CORSANI, Antonella. Emprego, crescimento e renda: história de conteúdo e forma de movimento. In: Revista Lugar Comum - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, n.15-16, set/2001-abr/2002, páginas 73-84.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- NEGRI, Antonio. Poder Constituinte: Ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NEGRI, Antonio. Kairós, Alma Venus, Multidão: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. Multidão. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- VALLE, Lilian do. A escola pública e a crise do pensamento utópico moderno. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.
- VALLE, Lilian do. Espaços e Tempos Educativos na Contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In CANDAU, Vera Maria (org). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. DP&A, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola. Campinas: Papirus, 1995.

Gestão educacional: desafios e perspectivas da equipe gestora escolar na formação continuada de educadores

Elvira Maria Godinho Aranha³⁷⁷, Wanda Maria Junqueira Aguiar³⁷⁸

Resumo:

Esta comunicação pretende discutir uma pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo compreender os sentidos e significados sobre *gestão escolar* constituídos pelos participantes de Equipe Gestora escolar (diretora, coordenadora pedagógica e vice-diretora) de quatro escolas oficiais da Cidade de São Paulo (duas estaduais e duas municipais), todas participantes de projetos de pesquisa que incluem formação, ligados a Universidade. É também objetivo específico da pesquisa em foco compreender os sentidos e significados que cada um dos participantes da equipe Gestora atribui a sua atividade na organização da escola e em que medida a Atividade de Formação de educadores desenvolvida nas escolas em foco, constitui elemento importante no movimento de ressignificação de sentidos. Ancorado nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio Histórica, este trabalho tem como fundamentação teórica metodológica as discussões vygotskianas que, por sua vez estão apoiadas nas premissas do Método em Marx, e no pensamento histórico-dialético marxista (MARX e ENGELS, 1845-46/2007), bem como nos seus seguidores e nos trabalhos dos teóricos contemporâneos (AGUIAR, 2010, 2011; AGUIAR e OZZELA, 2006; MAGALHÃES, 2009). A análise dos dados, seguindo o mesmo alinhamento conceitual está baseada no procedimento teórico metodológico denominado “Núcleos de significação” (AGUIAR e OZZELA, 2006). Os dados estão sendo produzidos desde 2010 em entrevistas, reuniões reflexivas e formações com as participantes, foram vídeos gravados e transcritos. Os resultados iniciais indicam: (i) as relações colaborativas desenvolvidas entre as participantes sugerem que houve possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos, (ii) alguns dos sentidos iniciais das participantes sobre a sua atividade na escola foram ressignificados e (iii) as relações desenvolvidas tiveram uma repercussão no planejamento das ações da equipe gestora e sugerem modificações no contexto imediato, apontando para uma transformação na cultura de formação na escola.

Palavras Chaves: Gestão educacional, Formação de educadores, Equipe Gestora escolar, Psicologia Sócio Histórica.

1 Introdução e Justificativa do Trabalho

Esta comunicação é parte de um projeto de doutorado em andamento e tem como objetivo compreender os sentidos e significados sobre *gestão escolar* constituídos pelos participantes de Equipe Gestora escolar (diretora, coordenadora pedagógica e vice-diretora) de quatro escolas oficiais da Cidade de São Paulo. Todas as escolas são participantes de projetos de pesquisa que incluem formação, ligados a Universidade. É também objetivo específico da pesquisa em foco compreender os sentidos e significados que cada um

³⁷⁷ Pedagoga, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, com ênfase em formação de educadores e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. elviraa@uol.com.br

³⁷⁸ Psicóloga, Dra. em Psicologia Social pela PUCSP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade. iajunqueira@uol.com.br

dos participantes da equipe Gestora atribui a sua atividade na organização da escola e em que medida a Atividade de Formação de educadores desenvolvida nas escolas em foco, constitui elemento importante no movimento de ressignificação de sentidos.

Para esta apresentação focalizaremos apenas alguns resultados iniciais que apontam a importância, mas também as dificuldades, de espaços de discussão sobre a atividade da equipe gestora e também da condução da formação contínua na escola. Este trabalho está organizado da seguinte maneira: iniciaremos discutindo a emergência do conceito de gestão escolar e diferentes estudos que focalizam a necessidade de transformações nas escolas, bem como os diferentes papéis da equipe gestora para a formação na escola. Em seguida, apresentamos brevemente os pressupostos teóricos que dão sustentação ao processo da investigação, qual sejam, as categorias centrais da Psicologia Sócio- Histórica, fundamentais para a pesquisa em foco. Para esta apresentação enfatizaremos especialmente as contribuições de Vygotsky (1927/2004, 1934/2001, 1925/2004, 1930/2004, 1926/2004), Leontiev (1977, 1978a e b, 1983, 2004) sobre conceitos fundamentais para aprendizagem e desenvolvimento, consciência e mediação. Em seguida discutiremos brevemente o tipo de pesquisa, para depois apresentar a escola e seus participantes , a entrada em campo e como se deu a produção dos dados .

2. As equipe gestora escolar e os desafios das transformações e formação contínua na escola.

As mudanças observadas no cenário mundial, e as reformas educacionais que se deram de forma mais acentuada a partir da década de 1990, em vários países, inclusive no Brasil, colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização e do papel de seus profissionais e da comunidade, exigindo mudanças nas formas de organização do trabalho na escola. Tais questões também encontram ressonância numa ampla discussão na sociedade brasileira sobre a necessidade de se promover o mais urgentemente possível um avanço qualitativo no ensino público nacional (LÜCK, 2006a e b). No cenário educacional brasileiro, é justamente no bojo das exigências por uma escolarização de qualidade e inclusiva para todos os cidadãos , que o conceito de gestão, em substituição ao de administração, e, em especial, o trabalho dos gestores escolares (coordenador, diretor e vice – a chamada equipe gestora), ganhou relevo nos meios educacionais. A atuação destes profissionais parece ser considerada cada vez mais fundamental para que a escola consiga realizar sua missão essencial de garantir a aprendizagem de seus alunos (LÜCK, 2000, 2006a, 2007, PENIN, 2002, LIBÂNEO, 2012, Paro 2012). E este movimento implica na revisão das concepções de gestão que apoiam esse tipo de organização e dos papéis da equipe gestora quanto a atividade que exercem, o que sublinha a necessidade de se compreender profundamente tanto a atividade do diretor quanto de cada um dos membros da equipe gestora (diretor , coordenador e vice) sobre seu papel na organização da escola e no desenvolvimento da formação contínua. Anteriormente vista apenas como executora de deliberações oficiais e orientações curriculares, com rígida divisão de trabalho em que ao diretor cabia apenas a organização administrativa da escola, a atividade integrada da equipe gestora passa a ser entendida como articuladora de toda a equipe de educadores. Deste modo, sua atuação tem sido considerada como fundamental para desenvolver na escola um ambiente colaborativo, propício para a discussão de questões referentes à aprendizagem, participação, cidadania e discussão e aprofundamento de programas de formação contínua de educadores (docentes e não docentes). Considerando-se a escola como um organismo vivo, a evolução de sua organização está diretamente relacionada com o

desenvolvimento das pessoas que a compõem, o que implica, diretamente, que a formação de seus gestores passa a ser um desafio e uma necessidade.

Colaborando para essa discussão, Libâneo (2004) e Libâneo et al. (2007) discutem que a ação denominada **gestão** caracteriza-se por processos para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Todas as funções da organização escolar (o planejamento, a estrutura organizacional, a direção, a avaliação) são, pois, consequência de um processo eficaz de tomada de decisão. O autor enfatiza o caráter compartilhado do trabalho em equipe na medida em que pontua que a gestão é um princípio e um atributo da direção escolar, entendida como um trabalho conjunto da equipe diretiva (diretor, coordenador e assistentes). A organização e a gestão constituem, nesta perspectiva, o conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que se alcancem os objetivos educacionais esperados (LIBÂNEO et al., 2012).

Lück (2000, 2008) traz contribuições para a discussão ao pontuar que não concebe o conceito de gestão como um substituto para direção, gerência, supervisão, administração no sentido estrito. Como aponta Aranha (2009), para Lück, 2006 a simples escolha da palavra revela uma “uma questão paradigmática”, ou seja, uma nova mentalidade em um momento histórico, em que a utilização de uma nova palavra indica um novo conceito, cujo significado já não cabia mais na palavra anterior, para indicar um processo compartilhado. A concepção de gestão defendida neste trabalho está alinhada com um compromisso de participação coletiva comprometida com a discussão dos problemas de aprendizagem dos alunos e seus resultados buscando a melhor forma de superá-los . O que implica se pensar sobre a formação contínua de todos os participantes da escola

Nessa direção, muitos autores têm discutido tanto a temática da gestão comprometida com a formação bem como a temática de formação continuada na escola. Nóvoa (1992). Kemmis (1987). Schön (1992) Fullan e Hargreaves (2009) apontam, de diferentes maneiras como as determinações oficiais e as tentativas de reforma e melhoria nas escolas são discutidas e entendidas pelos profissionais da escola e que resultados trazem para as aprendizagens que ocorrem no contexto escolar . Assim, é fundamental entender como estes atores(professores, coordenadores, diretores e vice diretores) se constituem, qual o sentido que atribuem à sua atividade e quais os sentidos que atribuem à formação contínua na escola . Na medida em que gestão é um processo compartilhado, o trabalho a ser realizado exige da equipe gestora e da comunidade escolar uma reflexão conjunta, que possibilite a todos os participantes discutir, explicitar e clarear os sentidos que atribuem ao seu fazer à luz da análise consciente e reflexiva dos valores, motivos e razões que apoiam o seu agir ..

Esta pesquisa baseia-se na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural, enfatizando as contribuições de Vygotsky e a de seus seguidores sobre consciência e atividade, sentido e significado, aprendizagem e desenvolvimento. O estudo em questão também se apoia nas contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol - MAGALHÃES, 2009), sendo que a mesma compartilha os mesmos pressupostos teóricos de base da Psicologia Sócio Histórica.

3. Fundamentação Teórica

Como apontado, esta discussão apoia-se no quadro da Psicologia Sócio–Histórico-Cultural. A concepção de homem adotada neste trabalho é de “um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 224). Para esclarecermos a relação entre homem e sociedade e compreendermos como é possível que estes se constituam mutuamente, é importante considerarmos as **categorias** que orientam o olhar do pesquisador para entender e interpretar a realidade buscando a essência dos fenômenos que investiga para além de sua aparência. Neste quadro teórico as categorias são orientadoras da forma como apreendemos o real, “e sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento do concreto, ou seja, da síntese das determinações” (Aguiar, 2001, p. 95). Estas podem ser entendidas como uma construção teórica “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” Idem. São categorias : mediação, historicidade (categorias do Materialismo Histórico Dialético), atividade, sentido, significado e subjetividade(Categorias da Psicologia Sócio Histórica) que estão estreitamente articuladas e se constituem mutuamente. Devido a importância da categoria atividade para uma pesquisa que estuda os sentidos e significados que a equipe gestora atribui a sua atividade e a atividade de formação, começaremos então por ela, levando em conta o que destaca Cury (1979, p. 15), “estas categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação de outra”.

A categoria atividade já aparece nos primeiros escritos de Vygotsky quando o teórico sugere que a consciência emerge da **atividade** social significativa, ou seja, na relação que o homem estabelece com os outros homens e o meio (KOSULIN, 2002). Vygotsky salienta que a atividade consciente do homem provém da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível através do processo de aprendizagem. Assim como destaca o teórico, a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento tipicamente humanos não são apenas o resultado de sua própria experiência, mas adquiridos pela apropriação da experiência histórico-social de gerações anteriores e de sua ação ao adaptar-se ativamente ao meio, e na construção de instrumentos para transformar a natureza em busca de satisfazer suas necessidades.(VYGOTSKY, 1925/2004).

Desta forma a constituição do humano se dá no social, nas relações que o sujeito estabelece com as outras pessoas e com o meio, em contextos de atividade, que se desenvolveram historicamente e são atravessados por múltiplas mediações. Cabe destacar que o aspecto histórico ressaltado não corresponde a uma mera sucessão de fatos. A noção de historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a **realidade é**, para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”, bem como o que as contradições apreendidas num determinado momento histórico indicam como devir , ou seja as possibilidades de recriar, criar, reproduzir e transformar o social. É no seio da atividade , como meio de comunicação entre os homens que se dá a emergência da linguagem .A linguagem como característica fundamental da nossa espécie , representa um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento humanos , pois os processos psíquicos se estruturam por meio de relações e procedimentos sócio-histórico-culturais situados e transmitidos pelos homens, no processo de comunicação e colaboração entre eles (LEONTIEV, 1978,p).

A linguagem é para Vygotsky, o mais importante de todos os sistemas simbólicos criados pela cultura humana e é, simultaneamente, constitutiva do ser humano e principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais. Vygotsky aponta, ao longo de seu trabalho, que os signos e a

linguagem funcionam, ao mesmo tempo, como meio de comunicação e modo de operação mental, o que possibilita que a atividade humana seja conservada e partilhada individual e coletivamente. Afirma “*que a estrutura da consciência é uma estrutura semântica*” (VYGOTSKY, 1930a/2004: 94) e o pensamento é um processo mediado, que se realiza na palavra. Para o teórico, o significado da palavra é ao mesmo tempo linguagem e pensamento, pois é “*uma unidade do pensamento verbalizado*” (VYGOTSKY, 1934/2001: 11). Para o autor, a partir do domínio da linguagem, todo o sistema do homem se reorganiza, transformando o modo de funcionar do indivíduo e a maneira de se relacionar com os outros seres humanos e com a própria natureza. O indivíduo passa a ser capaz de se desprender de seu contexto imediato e adquire a possibilidade de planejar, transmitir seu conhecimento e experiência para os outros homens e para as gerações futuras.

Essas categorias são importantes nesta pesquisa, que discute a atividade da equipe gestora na escola, pois iluminam a compreensão de que os sentidos trazidos pelos participantes não são fruto apenas de sua experiência, mas também vestígios de experiências que os constituíram na relação com outros educadores que também exercem e exerceram a mesma função.

Continuando a discussão, Vygotsky (1934/2001) aponta que a linguagem e o pensamento mantêm entre si uma relação de mediação. O autor explicita que o pensamento não se exprime em palavras em uma relação direta. As palavras revelam o pensamento do sujeito em um movimento dialético, tencionado por contradições e, muitas vezes não o expressa em toda sua complexidade, ou seja, o pensamento fracassa. “O pensamento [que é sempre emocionado] não se expressa na palavra, mas nela se realiza” (idem, p.409). A palavra, para Vygotsky, contém tanto o sentido como o significado. O significado da palavra é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, pois é “*uma unidade do pensamento verbalizado*” (VYGOTSKY, 1934/2001: 11). Para o autor, o sentido e o significado estão articulados dialeticamente, são duas faces do signo. Os significados estão dados, fazem parte do social. É a parte mais estável do signo. Mas na apreensão individual, o significado da palavra não é estável, constante ou imutável, dado de uma vez por todas. Quando um indivíduo apreende o significado de uma palavra, o trabalho com ela apenas se inicia, pois o significado evolui na cooperação entre os indivíduos. Uma palavra, um signo, contém tanto o sentido (pessoal) como o significado (social) em constante tensão dialética, uma vez que o significado se desenvolve na relação entre os homens de diferentes culturas ao longo da história. Ao entrar em contato com outros seres humanos, o indivíduo traz ao grupo os seus próprios sentidos, que foram formados em sua experiência única e individual ao longo de sua vida. Esses sentidos, ao se relacionarem com os sentidos individuais de outras pessoas, são compartilhados e novos significados são construídos colaborativamente e vão sendo modificados por aquele grupo, a partir dos quais novos significados são produzidos e compartilhados (Aranha, 2009). O sentido é pessoal, trazido pelo indivíduo a partir de suas experiências e sua história e faz parte do significado, mas não foi fixado por ele. É justamente nesse movimento incessante que novos sentidos e significados são produzidos e colaboram na construção de novas realidades, na medida em que indivíduo e grupo dialogam dialeticamente e compartilham conhecimento.

Segundo Aguiar e Ozella (2006 p226)

os sentidos encontram-se, assim, mais no campo do sujeito, de sua singularidade. (...) Desta forma, na perspectiva de melhor apreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: O sentido deve ser

entendido, portanto, como um ato do homem mediado socialmente, não sendo, no entanto, nem diretamente observável (pois suas possibilidades são infinitas) e nem necessariamente consciente. Dessa forma, a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída, enquanto o significado refere-se à parte manifesta dos múltiplos sentidos.

.A palavra do outro é sempre uma forma de mediação e é pela mediação na medida em que ativamente o convertemos em nós mesmos, o que nos torna seres cuja essência é inegavelmente social (AGUIAR, 2006).

Nesta pesquisa, a palavra com significado, considerada a unidade do pensamento e da linguagem, é utilizada como meio para compreensão das formas de pensar, sentir e agir dos participantes.

Pressupostos Teóricos Metodológicos

Esta pesquisa como já apontado organiza-se como um trabalho colaborativo, apoiado nos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009). Tal proposta pode ser considerada como um método de pesquisa desenvolvido no contexto escolar, situado num paradigma crítico e também está ancorada nos pressupostos da Teoria Sócio-Histórica.

Esta perspectiva metodológica encontra-se estreitamente ligada ao pensamento vygotskiano. Estruturada no paradigma crítico de produção de conhecimento e em contextos de formação, a PCCol busca, no processo de pesquisa, a transformação dos participantes – inclusive dos pesquisadores – e da realidade por meio de reflexões sistemáticas sobre a prática, articuladas com a teoria.

Nas palavras da autora:

(...) este tipo de pesquisa tem sido utilizada como locus de discussão, para repensar as necessidades de seu contexto específico, isto é, a cultura tradicional que dita as regras que organizam os papéis da equipe diretiva, de professor e de alunos. Mais ainda, espaços para que a escola, como um todo, discutisse, questionasse e, realmente, trabalhasse, contra a alienação e individualidade que, em geral, embasa toda a organização escolar, bem como com os problemas que hoje se colocam como resultado de novas organizações sócio-histórico-culturais (e.g., a violência, o desânimo, a certeza da falência e os péssimos resultados de avaliações locais, nacionais e internacionais). Em suma, uma metodologia que organizasse os projetos de pesquisa e de extensão como “pré-requisito e produto, ferramenta e resultado do estudo”, de forma a possibilitar aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes. Magalhães (2007)

Magalhães discute também a importância do papel da linguagem para criar espaços colaborativos que possibilitem aos participantes, por meio de práticas dialógicas, refletirem sobre sua ação, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação dos discursos, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações. Nesse tipo de pesquisa, os conceitos de reflexão crítica e colaboração são fundamentais.

Para que resultados ocorram, é necessário que a colaboração e o questionamento crítico estejam imbricados, visto que um não pode ocorrer sem o outro. A colaboração sem a crítica não provoca as desejadas transformações e a crítica sem a colaboração pode exacerbar a resistência dos participantes impedindo transformações.

Magalhães e Fidalgo (2007) apontam o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos .A colaboração neste quadro está relacionada ao conceito ZPD discutido por Vygotsky.. Para Magalhães (2009), o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) , pode ser definido como um espaço de conflito e de negociação, em que a aprendizagem-desenvolvimento se dá por meio da negociação e conseqüente criação de um espaço de colaboração, compreendida como práxis, isto é, como “*atividade prático-crítica*” (Newman e Holzman, 1993/2002: 46).

Apoiada em Sánchez Vázquez (2007: 28) Magalhães (2010) aponta que a categoria práxis designa para Marx “*atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado seja concebida com o caráter utilitário, como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação*”. Assim, como discute Magalhães, a categoria práxis enfoca a atividade social criativa humana como a produção constante de novas soluções, conforme novas necessidades surjam quanto a questões específicas do local de trabalho.

Nesta perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é entendida como uma zona de confiança, mas também de conflitos, em que os participantes compartilham a produção do conhecimento por meio de sentidos e significados construídos (MAGALHÃES, 2009). Esse conceito possibilita entender se e como os espaços de troca e discussão entre os participantes são organizados e se e como possibilitam o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos. .

Produção de dados e Contexto Geral da Pesquisa

Os dados que sustentam os resultados preliminares que serão discutidos neste trabalho foram produzidos em diversas reuniões coletivas entre pesquisadora, diretora, assistente e vice, bem como em entrevistas individuais em duas das quatro escolas que participam da pesquisa . As duas escolas em foco são ambas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental situadas na cidade de São Paulo. Uma das escolas está localizada no extremo norte da Cidade de São Paulo e outra na zona norte Em ambas as escolas são participantes da pesquisa: a Diretora, a Coordenadora Pedagógica, Assistente de direção e a pesquisadora.

Discussão dos resultados iniciais

No início da pesquisa em cada escola observamos que as participantes expressam em suas falas as várias necessidades por cujo encaminhamento se responsabilizavam. Iniciaremos pelas preocupações e desafios que as gestoras (diretora, coordenadora e vice) encontravam em acompanhar o trabalho dos professores das escolas em que atuavam.

Pesquisadora:() a ideia era tentar entender um pouquinho mais **como é que você/entre vocês[equipe]** estão circundando aí entre o grupo de professores (...)

Diretora: muito pouco né?.. porque até então... é um... é um montante de funções que a gente tem que fazer...que praticamente não sobra tempo pra nada... principalmente agora que não tem professor né... então a gente tá entrando em sala de aula para dar aula .. direto()

Diretora hoje elas estavam fazendo planejamento.. então eu subi... **passei pra elas alguns informes lá do () Mas eu me sinto mais ou menos meio insegura... porque eu não sei NADA sobre ler e escrever... nada... nada**

As contradições entre querer acompanhar o trabalhos dos professores e a ausência de conhecimento para fazê-lo também são questões apontadas pela diretora da outra escola:

Diretora :Eu não sou muito pedagógica, eu falo que eu sou mais administrativa do que pedagógica. **E essa falha minha, eu tentei até hoje estudando(..).** Quando eu comecei nessa escola há 7 anos atrás, a primeira coisa que eu fui fazer foi o tal do Letra e Vida(..) Porque como eu vou lidar com de primeira a quarta? Eu não sei lidar com eles. eu acho importante estudar. Entender o trabalho dos professores, por exemplo, eu nunca consegui entender(..), como que uma criança chega no último ano do Ciclo 1 sem saber ler e escrever? Esse lado pedagógico eu não tenho. Eu luto pra ter. eu acho que não tenho() **Mas é tanta coisa que a gente tem que fazer que a gente acaba se atrapalhando**

Como já discutido na Fundamentação Teórica, é a necessidade que move a atividade. A ausência de conhecimentos e necessidade para estudar aparece como um imperativo para as duas diretoras. As falas sugerem que as diretoras sabem das novas exigências de seu papel, mas ainda não sabem como desenvolve-las .

Diretora : Eu era muito burocrática. É , o nosso serviço era mais burocrático antigamente. Se você for pegar 15 anos atrás, o nosso serviço era extremamente burocrático. É muito fácil, porque eu aprendo a fazer. O pedagógico é mais difícil. Agora aqui eu estou me inteirando do pedagógico. Antes não.

Realmente faz parte da atividade da equipe em seus diferentes papéis garantir o bom funcionamento da escola. É importante destacar que historicamente cabe ao diretor a preocupação prioritária com os aspectos administrativos da escola , uma vez que ele é o principal responsável, nos limites da unidade escolar, para garantir o bom funcionamento da escola e “*articular e integrar os vários setores (setor administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade)*” (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2000).

Porém sem uma formação específica para lidar com a dimensão pedagógica , aparece a contradição entre o desejo de focalizar a formação para a aprendizagem dos alunos e a ausência de conhecimentos pedagógicos e instrumentos para encaminhar a formação . Nesta direção os sentidos revelados indicam que naquele momento inicial da pesquisa , em que as diretoras participantes ainda estão refletindo sobre as necessidades inerentes á sua realidade , existem outros desafios, de ordem prática, como a falta de professores por exemplo e o excesso de atribuições que acabam interferindo no aprofundamento das questões prioritárias. .

Nesta direção o projeto pedagógico que poderia ser uma possibilidade de discussão também se apresenta como algo a ser construído como mostram as falas abaixo em que a pesquisadora questiona sobre a discussão do projeto pedagógico das escolas:. A importância da discussão e apropriação do Projeto Político Pedagógico da Escola como uma das formas de desenvolver e analisar as ações e relacionar teoria e prática é referido por muitos autores. (GARRIDO, 2008; VASCONCELLOS; 1999; PADILHA, 2006; GADOTTI, 1994/ 2008), Como aponta Alarcão (2001, 2005), para dar conta das demandas atuais, ou seja, formar cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade, a escola precisa ser reflexiva e crítica.

Nesse sentido, a comunidade como um todo precisa refletir continuamente sobre seus fins e objetivos e verificar a coerência com a prática, o que aponta para a necessidade de uma formação constante de seus membros. As falas das diretoras sugerem que elas estão preocupadas com esse assunto, mas ainda não encontraram meios para sua realização:

Pesquisadora: e o projeto da escola? Como o projeto pedagógico da escola está sendo discutido?

Coordenadora: Então também tem isso, o projeto é uma coisa que a gente ainda tem que construir

Diretora: Coordenadora: não tá pronto.

Vice: precisa rever

A ausência de um projeto que articule as ações, e estabeleça as necessidades da escola e as formas de encaminhá-las é também referido pela outra diretora

Diretora 2: Na verdade, eu tenho que pegar por aí [pelo projeto]. Porque assim, o projeto da escola é o Ler e Escrever, né? Está tudo focado em cima do Ler e Escrever. Então, quer dizer? Está faltando, né?

Num segundo momento da pesquisa, outros desdobramentos destas discussões aparecem nas falas das participantes

Diretora: Eu, particularmente, acho que tem dois pontos foram bem bacanas, **um: realmente a gente precisa estudar muito**, lógico que a gente sabia disso, **mas sempre fica pra depois**, () nunca tinha espaço pra gente, e a **questão do projeto se tornou meio que um compromisso: A gente abriu espaço pra nós mesmos**, e a **gente já tinha essa necessidade**. (..) Quanto à questão de transformação(..)a gente tem noção da escola democrática, da questão da equipe diretiva, que tinha que estar em sala, que tinha que fazer intervenção, **a gente tinha até essa noção, mas a gente não tinha a prática, a gente não tinha o “como colocar a mão na massa(..)Então, quando vocês chegaram aqui [os pesquisadores] a gente ainda não conhecia os professores. A gente acabou conhecendo (..)a gente sabe que é aos poucos, mas a gente ficou preocupadíssima, você pensa que está muito legal e não está(..) Eu acho que uma das grandes transformações foi essa, da gente colocar em prática até aquilo que a gente já pensava há muito tempo...**

Pesquisadora: E como foi isso?

Diretora: Eu acho que a pesquisadora deixou a gente bem à vontade pra gente perceber as coisas.(..)

Vice: Até por falta desse modelo pronto, a gente está pensando aqui pra montar. [o projeto] A gente começava a conversar e via que a gente começava a fugir: não, mas espera aí, o PPP.

Coordenadora: **Mudou o jeito de olhar**, mudou a forma de **olhar**. Porque na verdade, a gente tinha um olhar, onde a gente pensava que todo mundo já sabia tudo e já queria resultados.

Vice: Que estava mais fácil, como já tinha o [projeto] ler e escrever, já tinha o material pronto, era só o professor pegar...

Coordenadora : Que a coisa aconteceria. Então, era mais fácil você chegar e: nós vamos cobrar tal coisa. E eu percebi que não dá pra chegar e cobrar, porque o outro não sabe.

Vice:: Outra coisa que eu achei importante também foi o nosso estudo, esses textos...

Coordenadora: *Isso é primordial.*

Vice : *A minha visão mudou bastante com esses textos que eu estou lendo. Pelo menos eu, muitas coisas que eu identifiquei, eu falei: a gente está errando aqui, precisa fazer assim....*

Observa-se nas falas acima a importância que as participantes atribuem a necessidade de estudarem e do ganho de um espaço para isso acontecer.. De fato, como apontado pela diretora “ elas já sabiam, mas foi apenas com a garantia de um espaço de discussão que transformações no modo de planejar a escola aconteceu .

Estas falas reforçam a interpretação de que é apenas na atividade , com novos instrumentos representados pela teoria que as transformações acontecem

Ainda que as análises sejam incipientes, e que há a certeza de que muito ainda precisa ser aprofundado, os resultados iniciais apontam que nas relações desenvolvidas entre as participantes houve possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Observamos também que alguns sentidos iniciais das participantes sobre a sua atividade na escola foram ressignificados. Assim, se no início da pesquisa elas se referiam as dificuldades para acompanhar os professores, durante o decorrer da pesquisa as participantes apontam que já conseguiram se organizar para estudar e buscar formas de acompanhar o trabalho. Isto indica que apesar das dificuldades, tanto de formação como as inúmeras tarefas que os gestores tem que desempenhar, nas discussões desenvolvidas elas vislumbraram a possibilidade de oficializar um “espaço” em que ,conjuntamente, elas pudessem se dedicar ao estudo e condução do projeto pedagógico. Estes indícios colaboraram para se concluir que até aquele momento a pesquisa estava se constituindo tanto na possibilidade de aprender os sentidos e significados das participantes sobre sua atividade, mas também se converteram em espaços de reflexão apontando para a possibilidade uma transformação na cultura de estudo e formação na escola.

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v.26, n.2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio- Histórica. In: Bock , A.M.B; Gonçalves, M.G.M.; FURTADO,O.(orgs). *Psicologia Sócio Histórica- uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez,2001, p.95-110.

_____. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria .consciência. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 125-142, julho/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANHA, E.M.G. O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo . São Paulo: Cortez, 1985.
- FULLAN M.; HARGREAVES A. A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GARRIDO, S. Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2008.
- KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds.) Staff Development for School Improvement. Philadelphia: The Falmer Press, 1987
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002, p. 111-137.
- LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: _____. Philosophy in the URSS. Progress Publishers, 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/Leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em abril de 2007.
- _____. Actividad, conciencia e personalidad. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978
- _____. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b, p. 89-142.
- _____. Actividad, conciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- _____. [S/d] Artigo de Introdução sobre o trabalho Criativo de L. S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.426-470.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCCHESI, M. A. O Diretor da Escola Pública, um Articulador. In: PINTO, F. C.; FELDMAN, M.; SILVA, R. Administração escolar e política da educação. Piracicaba, SP: Unimesp, 1997.
- LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. A gestão participativa na Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.
- _____. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Vozes, 2006b.
- _____. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2006c.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p 53-78.

- _____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.
- (1998a) Por uma Prática Crítica de Formação Continua de Educadores. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN (orgs.) Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- _____. Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools. In: ISCAR - INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH. Critical Literacy: a Cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. 2008, San Diego, California. v. 01, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) Ideologia Alemã. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PADILHA, P. R. Planejamento dialógico – como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- PENIN, S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: DAVIS, C.; LARCHE, S. (orgs.) Gestão da Escola, desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da práxis. 1ª. ed., Buenos Aires, CLACSO / São Paulo, Expressão Popular, 2007
- SAVIANI, D. Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. PortoAlegre: Artmed, 1992.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. (1934) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. (1933) Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.

- _____. (1930) A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. (1930a) O Método Instrumental em Psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N. K. Krüpskaia. Do arquivo pessoal de L. S. Vygotsky). In: _____. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101.
- _____. (1930b) Sobre os Sistemas Psicológicos. In: _____. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 103-159.
- _____. (1927) Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. (1926) O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.55-85.
- _____. (1924-26) Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos. In: Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.3-31.

A análise dos processos de avaliação de desempenho docente a partir de duas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora

Valéria de Souza³⁷⁹

Resumo

O trabalho ora apresentado pretende problematizar as ações atuais de avaliação de desempenho docente, tendo como objetivo resgatar experiências neste tema em vários países e também experiências de alguns estados brasileiros, em especial a do estado de São Paulo. No continente americano são analisadas as experiências do Chile, Colômbia, México e alguns estados norte-americanos (Tennessee, Carolina do Norte e Texas). Na Europa, os estudos referem-se especificamente à Inglaterra e a Portugal. No Brasil, além de analisar as políticas de avaliação de desempenho docente no estado de São Paulo, o presente trabalho também reconstitui estes processos nos estados de Goiás e Minas Gerais. O referencial teórico deste trabalho apoia-se em autores como: Stephen Ball por sua abordagem do ciclo de políticas ou *policy cycle approach*, Claude Lessard para análise das diferentes abordagens sobre avaliação docente; Carlos Marcelo, Antonio Nóvoa, Michel Huberman, Andy Hargreaves e José Gimeno Sacristán para analisar as condições de promoção do desenvolvimento profissional dos professores. O trabalho vincula-se a uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa envolvendo, desde um estudo analítico-descritivo de propostas, ações e agentes que veiculam ideias sobre avaliação de desempenho docente no sistema de ensino estadual paulista, passando pelo processo de detectar a produção e circulação dos discursos sobre avaliação em várias esferas além do sistema de ensino (como os estudos acadêmicos e as entidades que representam os docentes), bem como identificar as estratégias governamentais para o tema, a partir das regularidades presentes no cenário internacional, veiculadas pelo Banco Mundial por meio da análise documental e da aplicação de questionários a profissionais do ensino em exercício, com o objetivo de captar a manifestação dos educadores sobre a política de avaliação de desempenho docente, analisando suas concepções e as possíveis influências desse debate em suas manifestações, considerando suas características profissionais. Os dados serão analisados com base na identificação de duas concepções ou formas de abordagem do processo de avaliação docente: uma – regulamentadora – voltada para a defesa da política de avaliação (representantes das posições dos organismos internacionais e sistemas de ensino) e outra – problematizadora – contrária a tal política (representada pelos profissionais da educação, suas entidades de classe e, em especial, pelos pesquisadores acadêmicos). Considera-se relevante o tema já que cerca de 96 mil profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo passaram por uma avaliação de desempenho docente no ano de 2010, intitulada *Promoção por Mérito*.

Palavras-Chave: Experiências de Avaliação de Desempenho Docente. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Promoção por Mérito.

³⁷⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, val.souza@uol.com.br

Introdução

A pesquisa que referencia este artigo propõe-se a investigar a avaliação de desempenho docente no **sistema de ensino público paulista**, em especial a política de *Promoção por Mérito*, problematizando-a quanto às ideias que a conformam, cenários, personagens, percursos, modalidades e instâncias, focalizando-os da perspectiva dos discursos e ações políticas de um lado, bem como dos estudos acadêmicos, ações e discursos dos representantes de entidade de classe e manifestações de profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de São Paulo, de outro lado.

Os estudos referenciam-se em Carlos Marcelo (1999), Antonio Nóvoa (1986, 1998), Michel Huberman (1992), Andy Hargreaves (1998) e José Gimeno Sacristán (1999) para analisar as condições de promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Neste artigo destacaremos os estudos de Claude Lessard (2009) para análise das diferentes abordagens sobre avaliação docente e Stephen Ball por seu enfoque no ciclo de políticas ou *policy cycle approach*. O primeiro autor apoia a análise dos debates sobre avaliação docente no Brasil a partir da proposta de reconhecer, tanto na abordagem identificada nesta pesquisa como *regulamentadora*, voltada para a defesa da política de avaliação, quanto na abordagem nomeada *problematizadora*, contrária a tal política, as diferentes posições ideológicas e os respectivos referenciais teóricos que sustentam as teses defendidas por cada grupo³⁸⁰.

Portanto, analisar o que o autor considera a “*política baseada em evidências*”, isto é, em resultados de pesquisa e não de “*ideologia*” no contexto brasileiro poderá elucidar o debate proposto na pesquisa que referencia este trabalho. Este artigo também tem por objetivo reconstituir o debate político das duas posições. Tais concepções estão situadas em uma arena política complexa e repleta de tensões. Analisar este cenário e posicionar os grupos que defendem uma ou outra posição neste contexto será fundamental para uma reflexão mais aprofundada desta temática.

Considerando que a análise das políticas públicas constituem-se em um dos aspectos centrais deste artigo, torna-se necessário reconstituir as políticas voltadas para compreender os processos de avaliação docente. Assim, para aprofundar-se nesta perspectiva, a pesquisa apoia-se nas contribuições do sociólogo inglês Stephen Ball que analisa a *policy cycle approach* ou abordagem do ciclo de políticas (2001, 2002 e 2005). Segundo Ball e Mainardes (2011), a pesquisa sobre as políticas educacionais no Brasil vem se configurando como campo que busca sua consolidação. Assim, torna-se necessário a interlocução com a produção internacional sobre o tema, segundo os autores - mais vasta e com as diversas perspectivas teórico-metodológicas - e também a busca pelo emprego de referenciais analíticos mais consistentes.

Neste artigo, serão mapeadas experiências sobre processo de avaliação docente a partir de duas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora. Vale a pena destacar que as experiências recentes estão situadas num cenário de embates e têm gerado debates calorosos, de um lado fundamentados por resistências de setores ligados à educação, em especial sindicatos que representam as categorias profissionais docentes, ou ainda de profissionais acadêmicos estudiosos do sistema de ensino e seu processo de avaliação e, de outro, defendidos arduamente por textos e profissionais, representantes do Estado, responsáveis pelos processos de avaliação nos sistemas de ensino que o adotam.

³⁸⁰ Lessard (2009), em artigo em que reconstitui o debate sobre a certificação dos professores das escolas públicas dos EUA identifica dois grupos que se posicionam sobre este tema a partir de perspectivas contrárias: os que defendem a certificação centrada na formação universitária, identificados pelo autor com “profissionalistas” e os que defendem uma formação descentralizada vinculados a uma política de resultados e prestação de contas, defendidas pelos “desregulamentacionistas”.

A experiência europeia em processos de avaliação docente: análise de dois casos

Para compreender a experiência de avaliação docente em território europeu será destacado os casos de avaliação docente no sistema inglês e, em seguida, no sistema português. Do ponto de vista dos regulamentadores, Christopher Day (2010), professor de Educação da Universidade de Nottingham, no Reino Unido, defende que para que o sistema consiga atingir os objetivos de assegurar que as escolas e seus profissionais cumpram suas atividades com eficácia e eficiência, estabeleceram-se alguns mecanismos de avaliação. Um deles é a inspeção escolar externa, efetuada por visitas regulares de profissionais externos à comunidade escolar por meio da observação da atuação dos professores. Estes Inspetores avaliam a escola por meio de um quadro de referências nacionais, sendo os resultados desta avaliação amplamente divulgados. São também gerados, a partir de cada visita, relatórios contendo estratégias para superação das dificuldades e orientação com vistas à melhoria. Porém, o autor alerta que o sistema de inspeção escolar tem sido objeto de pesquisa e de críticas – órgãos independentes tem apontado que este sistema esta prejudicado pela sua incapacidade de investigar o interior da escola, são pautados em análises do desempenho e no resultados de testes antes mesmo de ter visitado a escola e, por último, porém não menos importante, o constrangimento dos professores e a diminuição da autoestima docente (DAY, 2010, p. 145).

Outra forma de avaliação docente do sistema inglês é identificada como “Gestão de Desempenho”. Segundo Day, trata-se de uma avaliação anual dos docentes, sendo um “meio formal importante para sua própria avaliação” (DAY, 2010, p. 150). O autor afirma que este sistema de avaliação docente iniciou-se nos anos de 1980 a partir de um acordo firmado com os sindicatos. Porém alerta DAY:

Assim sendo, torna-se evidente que os propósitos e as práticas de avaliação, conhecidos na Inglaterra por gestão de desempenho, tornaram-se hoje, e de maneira geral, uma forma de assegurar que o contributo dos docentes para os objectivos nacionais e (por conseguinte) da escola seja medido e recompensado (ou punido). (DAY, 2010, p. 151)

Em suas conclusões, o autor reconhece que os processos de avaliação docente são estimulados pelo governo no sentido de impor sua agenda de reformas. Por outro lado, segundo Day, são fornecidos recursos consideráveis para o desenvolvimento da escola e dos docentes. Porém, reconhece o autor que a autonomia tradicional dos professores hoje, na Inglaterra, não exista mais e que os processos de avaliação docente por meio das inspeções escolares e gestão de desempenho levam os professores a esforçar-se cada vez mais para atendimento das metas propostas e, assim, transformar-se em profissionais mais submissos. O autor assim conclui:

(...) paradoxalmente, é provável que estejamos a testemunhar uma transição para uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas os responsáveis publicamente, mas são capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos. (DAY, 2010, p. 151)

Já do ponto de vista dos problematizadores, o sistema inglês, segundo Afonso (2009), inicia suas mudanças em meados da década de 1980, na esteira da “agenda política dos Conservadores”, sendo destaque a adoção de um currículo nacional para todos os alunos de escolaridade obrigatória, ou seja, dos 05 ao 16 anos e a implementação de um novo sistema de “exames nacionais”, dos quais se destacam os Key

Stages, exames oficiais aplicados em vários anos de idade do estudante (sete, onze, catorze e dezesseis anos) e que tem por objetivo, segundo o autor de, simultaneamente, esclarecer às famílias o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e também de instituir um sistema de controle de qualidade das escolas. Além dessas avaliações ao longo da escolaridade, os alunos ingleses são submetidos a uma avaliação estabelecida a partir de critérios nacionais, que certifica a educação secundária e permite a continuidade dos estudos, o chamado *General Certificate of Secondary Education - GCSE* (AFONSO, 2009, p. 71).

Tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos o contexto do surgimento da avaliação de sistemas educativos parece ter o mesmo movimento: são associados à tendência de responsabilização docente pelos desempenhos escolares dos alunos e resultados obtidos nos testes padronizados. Segundo Afonso, referenciado em Noblit & Eaker³⁸¹:

Esta prática acaba, assim, por contribuir para a divulgação de uma associação entre os conceitos que são diferenciados: se a prestação de contas pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a prestação de contas. Há, todavia, uma relação entre a avaliação e responsabilização que faz com que a primeira se desenvolva e adquira maior viabilidade em épocas em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controlo sobre a implementação das políticas para a educação. (AFONSO, 2009, p.44)

Para análise mais detalhada das tensões causadas pela avaliação docente, necessário se faz apontar a experiência recente de Portugal nesse processo. A definição de novas regras para avaliação de professores da educação básica se dá a partir da publicação do Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007 (PORTUGAL, 2007a), que altera o Estatuto da Carreira dos educadores do ensino básico português e define novas regras para a avaliação destes profissionais. Esta ação, segundo Abrantes (2010), tem sua origem na Reforma da Administração Pública de Portugal³⁸² que defende uma “cultura de gestão por metas e avaliação do desempenho dos profissionais e dos resultados obtidos neste processo”. Segundo o autor:

A reforma dos dispositivos de avaliação anual de todos os docentes do ensino básico e secundário, implementada já no ocaso do mandato, constituiu provavelmente o processo mais controverso de toda a legislatura, gerando enormes manifestações, greves, negociações e controvérsias, o que a tornou também o único tema educativo de destaque mediático. Apesar da abundante legislação produzida, o acordo com os sindicatos só foi conseguido já na nova legislatura, com outros responsáveis e outro equilíbrio de forças políticas, através de uma revisão profunda do modelo recém-proposto. (ABRANTES, 2010, p. 31)

Segundo o mesmo autor, quando o conflito toma grandes proporções, o governo português solicita à OCDE um estudo de emergência sobre o sistema de avaliação docente proposto pelo Ministério da Educação. O relatório, concluído em julho de 2009, reafirma que a avaliação docente tem um papel central para melhoria do desempenho do sistema educativo e que sua implementação tem se constituído um desafio diante da “(...) natural resistência à mudança mas também graças à introdução de uma nova cultura de avaliação nas escolas” (AMELSVOORT et al., 2009, p.01). O relatório também destaca a importância do governo

³⁸¹ Afonso se refere a: NOBLIT, George W. EAKER, Deborah J. 1998. Evaluation designs as political strategies. Politics of Education Association Yearbook. p. 127-138.

³⁸² Segundo Abrantes (2010), a reforma foi amparada na publicação da Lei nº 66-B/2007 de 28 de dezembro (PORTUGAL, 2007), que instituiu o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP), integrando sistemas de gestão e avaliação dos serviços e profissionais que atuam na administração pública.

português ter colocado a questão da avaliação docente no centro das reformas propostas a partir da criação do Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho na Administração Pública (SIADAP) avaliando cada passo do processo sem deixar de observar os “aspectos positivos” da implementação da política e os “pontos fortes do modelo”. Se estas questões não forem consideradas “(...) corre-se o risco de regredir e perder terreno já conquistado.” (AMELSVOORT et al., 2009, p.2)

Assim, o estudo propõe alguns ajustes no processo de avaliação docente português, além de ser vencida o que os autores do relatório identificam como duas fontes de tensão do modelo proposto: a primeira entre a avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional e para a progressão na carreira e a segunda entre a avaliação feita no âmbito da escola e as respectivas consequências no âmbito nacional.

Portanto, a reforma educativa baseada em processos de avaliação docente no Estado português são influenciados pela “onda” que varreu primeiro os países anglo-saxões no final do século XX no sentido de aplicar na educação os instrumentos de medida da eficácia e da qualidade e também uma vez que o Estado adota a lógica do mercado importando para os setores públicos os modelos de gestão da iniciativa privada trazendo para o sistema educativo a ênfase nos produtos e seus respectivos resultados (COSTA, 2007 e AFONSO, 2009).

Avaliação Docente nos Estados Unidos

Analisando os sistemas de ensino norte-americano, Darling-Hammond (2010), professora da Universidade de Stanford, EUA, afirma que 47 estados utilizavam a progressão na carreira e o mérito para escalar o pagamento dos professores na década de 1980. Porém, segundo a própria autora, todos falharam pelas seguintes razões: o sistema de avaliação foi inadequado, houve erro na definição das estratégias de recompensa, criaram-se efeitos colaterais negativos provocados pelos incentivos e falta de continuidade das políticas implementadas por parte dos governantes.

Também, segundo a mesma autora, quase todos os estados norte-americanos introduziram, para efeitos de certificação docente, testes sobre competências básicas e sobre o conteúdo disciplinar, porém este processo traria poucas evidências sobre desempenho profissional em sala de aula dos profissionais avaliados. Assim, segundo Darling-Hammond vários estados norte-americanos, com apoio de algumas universidades, estão desenvolvendo processos de avaliação “fiáveis e válidas, preditivas da eficácia docente”. (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 225)

Mesmo não havendo um sistema nacional de avaliação docente nos EUA Darling-Hammond destaca que foram criados padrões de qualidade adotados pelo Conselho Nacional para os Padrões Profissionais do Ensino - *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) que atualmente reúne também dados sobre a prática e desempenho docente por meio de um portfólio. O Conselho foi criado para identificar professores experientes e de sucesso e seus resultados são utilizados para recompensar esses profissionais por meio de bônus ou reconhecer sua atuação profissional por meio da sua seleção para serem professores mentores ou professores modelos – *master-teacher*.

Para os professores iniciantes também foi criado um Consórcio Inter-estadual de Avaliação e Apoio aos Professores Principiantes - *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) do qual fazem parte 30 estados norte-americanos. Segundo a autora:

À medida que estes padrões têm vindo a ser incluídos nas exigências de certificação e preparação, ocorridas ao longo da última década, criou-se um meio de desenvolver uma base sólida para a eficácia do ensino, fazendo com que as qualificações do próprio docente funcionem como um forte indicador da eficácia docente. (DARLING-HAMMOND, P. 225, 2010)

Consultas à sítios oficiais dos sistemas de ensino dos estados norte-americanos permitem demonstrar esta diversidade de experiências neste país como, por exemplo, no Tennessee³⁸³, Carolina do Norte³⁸⁴ e Texas³⁸⁵.

Portanto, segundo Darling-Hammond, há várias políticas sendo implementadas nos EUA para desenvolver e avaliar a eficácia docente e com vários objetivos: para fins de certificação, contratação, nomeação e também para fins de compensação ou de progressão.

Da perspectiva dos problematizadosres, nos Estados Unidos, o debate sobre avaliação inicia-se nas reformas dos anos de 1980 e 1990 (AFONSO, 2009). Segundo o mesmo autor, a divulgação dos baixos níveis de desempenho dos alunos americanos em testes internacionais no início dos anos 1980 foi seguido de uma série de publicações, sendo a mais impactante, o relatório “*Uma Nação em Risco*” (*A Nation at Risk*), que relacionou o baixo desempenho dos alunos com uma ameaça econômica ao país, tornando necessário, para melhorar a competitividade e a produtividade, alterar as bases fundamentais para a reforma educativa: a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas.

Este movimento, ainda segundo Afonso (2009) está inserido em um contexto mais amplo da reforma educativa nacional que será defendida em discurso oficial como uma mudança dos valores, dos objetivos e dos meios educacionais. O conceito de Estado-avaliador, que define um currículo nacional comum e controla os resultados de aprendizagem, a partir de referências mercadológicas da competição entre as escolas e a diversificação da oferta, tem na avaliação um dos eixos estruturantes de sua política. Segundo o mesmo autor, os testes standardizados são hoje os instrumentos de avaliação amplamente conhecidos e adotados nos EUA, como já destacado nesta pesquisa, mesmo sendo criticados por teóricos que alertam para os seus efeitos negativos. Há uma extensão deste contexto para processos de avaliação docente.

Experiências latino-americanas

Segundo Torrecilla (2007), pesquisador espanhol que coordenou estudo para a UNESCO intitulado Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América Latina e Europa, a maioria dos países da América desenvolve um sistema de avaliação docente, que é menos frequente nos países europeus. Na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, segundo o mesmo autor, são dois os objetivos proclamados da avaliação: melhorar e assegurar qualidade de ensino e utilizar as informações obtidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente. (TORRECILLA, p. 23).

³⁸³ Para conhecer a experiência do TENNESSE, consultar: http://www.tn.gov/education/assessment/test_results.shtml . Acessado em 22/03/2013

³⁸⁴ Para conhecer a experiência da Carolina do Norte, consultar: <http://www.nbpts.org>. Acessado em 22/03/2013

³⁸⁵ Para conhecer a experiência do Texas, consultar: <http://www.texas.ets.org/tecprogram/>. Acessado em 22/03/2013

No que se refere às experiências de avaliação docente em países latino- americanos destaca-se, na pesquisa, a experiência educacional do Chile³⁸⁶, Colômbia³⁸⁷ e México³⁸⁸.

Por outro lado, para apresentar a tese dos problematizadores, utilizamo-nos de pesquisadores como Afonso (2009), Torres (1996), Shiroma & Schinider (2011) que, em seus estudos, trazem as críticas a tais políticas. A posição de tais autores pode ser representada pela revelação da expansão do Estado-Avaliador que tem por objetivo em lançar as bases de um currículo comum, controlar os resultados da aprendizagem por meio das chamadas avaliações externas às unidades escolares, diversificar a oferta e a competição entre as escolas e, cada vez mais instituir mecanismos de avaliação docente.

Afonso (2009), demonstra que países que ocupam lugares distintos no cenário mundial traçam caminhos semelhantes com relação ao desenvolvimento de políticas educacionais, em especial as relacionadas à avaliação docente:

Estes percursos podem caracterizar-se, genericamente, por um crescente controlo nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, e um aumento da frequência das ações de avaliação, com o conseqüente alargamento do seu campo de intervenção. (AFONSO, 2009, p. 62)

Destaca ainda Afonso (2009) que os estudos comparativos têm demonstrado que países diversos estão trilhando caminhos parecidos no desenvolvimento de políticas de avaliação, caracterizados por um crescente controle do Estado sobre esses processos, com uniformidade de objetivos e práticas e uma ampliação de sua frequência e do seu campo de intervenção. Para o autor, o que caracteriza este processo a partir da década de 1980 é a adoção, pelo Estado, de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados. Trata-se do chamado *Estado Avaliador*, como já destacado neste artigo, que adota, progressivamente, o *ethos* competitivo da lógica de mercado (AFONSO, 2009).

A partir deste breve cenário é possível verificar que há uma diversidade de dinâmicas e de procedimentos relativos à avaliação de desempenho docente. O mesmo movimento começa a se delinear no contexto educacional brasileiro

O cenário atual brasileiro sobre os processos de avaliação docente

Vários estados brasileiros passaram a adotar algum sistema de avaliação docente. Segundo Santos et al. (2012) em artigo que faz o levantamento de todos os estados da federação, por meio dos sítios oficiais, dezesseis deles possuem processos de avaliação de desempenho docente. A seguir, há um quadro-síntese (Quadro 1), referenciado no artigo de Santos et al. (2012) com as principais informações sobre os processos de avaliação de desempenho docente dos estados que possuem tal política.

³⁸⁶ Para conhecer a experiência chilena, consultar: <http://www.docentemas.cl/index.php>. Acessado em 22/03/2013, <http://www.aep.mineduc.cl/programa.asp>. Acessado em 22/03/2013, <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido>. Acessado em 22/03/2013

³⁸⁷ Para conhecer a experiência colombiana, consultar: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-246098.html>. Acessado em 22/03/2013

³⁸⁸ Para conhecer a experiência colombiana, consultar: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Docentes. Acessado em 22/03/2013

QUADRO 1: Resumo das políticas de avaliação de desempenho docente nos sistemas educacionais estaduais no Brasil. 389

Política adotada	Estado da Federação
Política de bonificação a partir do atendimento de metas educacionais referenciadas no desempenho dos alunos e/ou metas estabelecidas pelas respectivas Secretarias da Educação.	Acre, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe e Tocantins.
Política de bonificação a partir de avaliação de projetos estabelecidos pela comissão de avaliação.	Roraima.
Avaliação de desempenho docente por meio da adesão voluntária a uma prova de conhecimentos gerais e específicos para fins de promoção.	Bahia e São Paulo
Avaliação de desempenho vinculada a progressão funcional.	Minas Gerais e Rio Grande do Sul
Política instituída por lei, mas não regulamentada.	Rio Grande do Norte.

Fonte: quadro elaborado a partir da análise do artigo Santos et al. (2012)

Destaca-se, neste artigo, a Avaliação de Desempenho dos professores da rede estadual de Minas Gerais. Essa avaliação docente, denominada Avaliação de Desempenho Individual (ADI), foi instituída em 2003 para todo o funcionalismo estadual mineiro.

Os objetivos da ADI, expressos em cartilha desenvolvida pela Secretaria de Planejamento de Gestão, são, entre outros, o aprimoramento do desempenho dos servidores e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, a valorização e reconhecimento do desempenho eficiente do servidor e contribuir para o crescimento profissional e para o desenvolvimento de novas habilidades do servidor. Porém, o mesmo documento aponta como objetivo aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida e contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual (MINAS GERAIS, 2004, p. 1 e 2).

Cunha (2009), que analisa os efeitos desta política para o magistério público estadual demonstra que a absoluta maioria dos docentes participantes da pesquisa não percebeu melhoria na qualidade de ensino devido à ADI. Segundo o pesquisador, nem poderia, pois um único instrumento não é capaz de modificar ou melhorar a qualidade de ensino. Além disto, segundo o autor, talvez a ADI pudesse influenciar e ajudar na melhoria da qualidade de ensino à medida que se tornasse um processo de participação efetiva dos servidores.

Já Siqueira (2011) tem como objeto de estudo a avaliação de desempenho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Os servidores da Secretaria de Educação são avaliados pelos seguintes requisitos: assiduidade, pontualidade, produtividade, planejamento das atividades, práticas pedagógicas ou administrativas inovadoras, relações interpessoais e conduta ética. Os instrumentos de avaliação são: questionário de auto-avaliação, questionário de avaliação do servidor e portfólio, sendo que todo o processo

³⁸⁹ Para obter maiores informações sobre os processos de avaliação docente nos estados brasileiros e consultar o artigo na íntegra acesse: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf - acessado em 22/03/2013.

é acompanhado por uma comissão de avaliação instituída no local de trabalho do profissional. Na unidade escolar, no caso da avaliação do professor, a comissão é presidida pelo diretor de escola e tem como membros o coordenador pedagógico indicado pelo diretor e um professor lotado na unidade escolar eleito pelos seus pares.

A avaliação de desempenho é anual e a sua nota é obtida pela média aritmética simples obtida com os resultados da ficha de avaliação do portfólio, do questionário de avaliação pela comissão e do questionário de auto-avaliação. Ao final de cada triênio, a comissão de avaliação calcula a média aritmética obtida pela soma das médias anuais dividida por três.

A autora assinala em suas conclusões:

Nas escolas pesquisadas, percebe-se o corporativismo no escamoteamento dos dados referentes à avaliação dos professores. Todos os servidores foram considerados "excelentes contribuidores" ou "bons contribuidores", sem ao menos atenderem aos critérios estabelecidos nos instrumentos avaliativos. A avaliação de desempenho implementada não consegue estabelecer interrelação entre o trabalho individual e o projeto pedagógico das escolas. Nesse sentido, não incorpora a participação do professor nas atividades de gestão escolar, nem mesmo procura avaliar a pertinência do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa sistemática está mais para controle que assessoramento. (SIQUEIRA, 2011, p.116).

Como se depreende dos estudos e das normas regulamentares são diversas as perspectivas e possibilidades de análise do tema avaliação. Uma abordagem possível seria considerar o resultado da avaliação de desempenho docente no cumprimento da tarefa de ensinar. Neste enfoque leva-se em consideração o resultado do trabalho do professor. Cabe, no entanto, questionar: sob quais procedimentos? Como atribuir valor ao ensino sem clareza de quais resultados focalizar? Serão os das medidas externas de avaliação do alunado como na maior parte dos estados brasileiros? Isso corresponderia analisar os resultados da aprendizagem dos alunos a partir de um processo sistemático de informação objetiva, por meio de avaliações externas, que permitiria apenas mensurar seus resultados. Seria correto atribuí-los unicamente aos professores?

Para compreender este cenário complexo e controverso serão apresentados os processos de avaliação docente no estado de São Paulo resgatando, por meio de registros e documentos oficiais, a reconstituição deste cenário, identificando suas estratégias e instrumentos.

No sistema de avaliação para fins de promoção, denominado Programa de Valorização pelo Mérito, profissionais da educação da rede pública estadual de educação, entre professores, diretores de escola e supervisores de ensino (cerca de 220 mil profissionais) podem concorrer à mudança de faixa salarial, mediante promoção decorrente da média aprovação obtida em processo de avaliação realizado anualmente desde 2010, a partir da publicação da Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 (SÃO PAULO, 2009). Há critérios rígidos para que os profissionais possam participar do processo de promoção: participam apenas profissionais em efetivo exercício de suas funções; há um interstício entre as promoções (4 anos para a primeira promoção e 3 anos para as demais, num total de 5 faixas) ; são definidos tempo de permanência mínimo na unidade administrativa ou de ensino de atuação do profissional; são descontados da pontuação mínima necessária para promoção as faltas e há desempenho mínimo no resultado da prova para promoção de cada faixa (em uma escala de zero a dez: da faixa I para a faixa II – seis pontos; da faixa

II para a faixa III – sete pontos; da faixa III para a faixa IV – oito pontos; da faixa VI para a faixa V – nove pontos).

Porém, o critério que causou mais polêmica entre os profissionais foi a limitação de 20% do contingente integrante de cada uma das faixas.

A partir da publicação da Lei 1.143, de 11 de julho de 2011, (SÃO PAULO, 2011) houve uma reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do magistério. A nova legislação trata tanto da evolução funcional como da promoção, pois em ambas são acrescentadas mais três posições: tanto o nível quanto a faixa passam de cinco para oito. Assim, o Quadro do Magistério, a partir da promulgação da Lei 1.143/2011 passou a avançar na carreira, por meio da evolução funcional, para oito níveis e se promover, por meio da prova de mérito, para oito faixas. Além do adicional das faixas e níveis, por meio desta nova lei, deixa de existir o teto de 20% de profissionais que poderão ser promovidos a cada edição da prova de mérito, porém a passagem de uma faixa para outra passa a ser de 10,5% de aumento salarial.

O estudo que origina este artigo propõe-se a investigar as concepções sobre as ações de avaliação docente dos profissionais da educação realizadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando seu percurso profissional, status na carreira e sua situação profissional diante deste contexto. Não há dados conclusivos da pesquisa, porém algumas considerações podem ser pontuadas. Uma delas é que o processo de *Promoção por Mérito* na rede pública estadual têm sido muito controverso. De um lado, as entidades de classe, assim como os acadêmicos e parte dos profissionais da educação se manifestam contrários a tal política, afirmando que uma prova não seria suficiente aferir se o profissional tem um bom desempenho e portanto, não melhoraria o ensino público paulista. Já os regulamentadores, em especial os representantes do sistema educacional paulista, defendem tal política com o argumento que este processo qualificaria a atuação dos profissionais e transformaria a carreira do magistério mais atrativa.

Portanto, a pesquisa em desenvolvimento da qual se origina este artigo, procura compreender este cenário complexo, a partir da manifestação dos profissionais que vivenciam as ações de avaliação de desempenho, no caso do estado de São Paulo, a política de *Promoção por Mérito*: os educadores.

Referências Bibliográficas:

- ABRANTES, Pedro. 2010. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. Revista Ibero-Americana de Educação. Nº 54. maio – agosto de 2010 Madri: OEI. pp. 25 – 42.
- AFONSO, Almerindo Janela. 2009. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas. São Paulo: Cortez.
- AMELSVOORT, Gonnig Van. MANZI, Jorge. MATTHEWS, Peter et al..2009. *Avaliação de professores em Portugal*. Estudos OCDE. Julho de 2009. http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf acessado em 16 de novembro de 2012.
- BALL, Stephen J. 2001. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

- _____. 2002. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 03-23.
- _____. 2005. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p.539-564.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. 2011. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, Estela. 2007. Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação*. No 4, out-dez/2007. P. 49- 57.
- CUNHA, Marcílio Lima da. 2009. *Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora - Educação.
- DARLING-HAMMOND, Linda. 2010. Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. p.197-233.
- DAY, Christopher. 2010. Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. p.141-159.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora. p. 63-92.
- HARGREAVES, Andy. 1998. A intensificação. O trabalho dos professores – Melhor ou Pior? In: HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide – Portugal: McGraw-Hill de Portugal, p. 3-22 - p. 131-158.
- HUMBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD, Claude. 2009. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. *Linhas críticas*. Brasília-Br: Universidade de Brasília – *Revista da Faculdade de Educação*. V. 15, nº. 28, jan-jun/2009, p. 63-94. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br./index.php/linhascriticas/article/view/1516>
- MARCELO GARCÍA, Carlos.1999. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto
- MINAS GERAIS. 2004. *Avaliação de Desempenho Individual (Cartilha)*. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Superintendência Central de Modernização Institucional. Assessoria de Políticas e de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Belo Horizonte: Agosto de 2004
- NÓVOA, António. 1986. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: ISEF.
- _____. 1998. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, p. 147-185.

PORTUGAL. 2007. Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro - *Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública.*

_____. 2007a. Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007. *Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*

SANTOS, et al. (2012). 2012. *Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de educação básica no Brasil.* Artigo publicado no site da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) Disponível em http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf acessado em 16 de março de 2012.

SÃO PAULO. (Estado). 2009. Lei Complementar nº 1.097 de 27 de outubro de 2009 – *Institui o sistema de premiação para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação e dá outras providências.*

_____. 2011. Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011. *Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.*

SIQUEIRA. Ivone dos Santos. 2011. **Avaliação de desempenho de professores na Rede Estadual de Ensino de Goiás.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Educação em Ciências e Matemática.

SHIROMA. Eneida Oto & SCHINEIDER, Maria Cristina. 2011. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44.

TORRECILLA, F. Javier Murillo. 2007. *Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.* Brasília: CONSED/UNESCO

TORRES, Rosa Maria. 1996. 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/SP: Cortez, p. 125-193.

Trabalho docente e políticas de democratização na gestão das escolas de Santa Maria-RS: uma análise discursiva

Letícia Ramalho Brittes³⁹⁰, Álvaro Moreira Hypolito³⁹¹, Liliana Soares Ferreira³⁹²

Resumo

Este estudo problematiza a consagração da gestão democrática como modo de gestão adotado pelo sistema público de ensino desde 1997, em Santa Maria-RS, e seus efeitos de sentidos sobre a organização escolar e o trabalho docente, analisando como o caráter paradoxal do termo democracia influencia a elaboração das políticas públicas para a educação no município. Além disso, discute-se sobre as implicações das reformas educacionais - que têm sido desenvolvidas à luz das políticas neoliberais - e as modificações que têm ocorrido na concepção de escola, de educação e do próprio papel dos professores nesse processo. Nesse sentido, buscou-se investigar como esse modo de gestão tem atuado na organização escolar através de deslizamentos semânticos, em termos de uma proposta democrática. Para tanto, o estudo pautou-se nas contribuições da teoria discursiva desenvolvida por Ernesto Laclau (1985, 1993, 2006, 2011) e como aporte metodológico sustentou-se em alguns dispositivos analíticos de Fairclough (2001 [a], 2001 [b]). Trata-se de uma análise documental cujo *corpus* foi selecionado a partir de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e de Leis Municipais que orientam a educação no município nos últimos quinze anos (Leis n. 4123/1997; n. 4740/2003; n. 5610/2012). Em um processo de busca por novos significados, apresenta-se a necessidade de os professores buscarem formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular, pois se acredita que a gestão democrática - ao se estabelecer como normativa para o ensino público - pode contribuir com a construção de espaços contra hegemônicos para que o processo de gestão da escola e do conhecimento torne-se, radicalmente, democrático.

Palavras-Chaves: Políticas públicas. Gestão escolar. Gestão democrática.

Nas últimas décadas, desde o processo de reabertura política do Brasil, pode-se observar o desenvolvimento de ações em prol da reforma do Estado. Os esforços para a efetivação da reforma concentraram-se no objetivo de tornar o processo de gestão pública mais aberto e participativo no intuito de se atender às necessidades da comunidade civil.

No entanto, as iniciativas para a abertura política ocorreram – e ainda ocorrem - num cenário de disputa constante entre ideais democráticos e neoliberais. Nesse sentido, no que diz respeito à gestão pública, a partir da década de 1990, pode-se perceber a consolidação de duas vertentes organizacionais: o gerencialismo e a gestão social. Conforme Paula,

³⁹⁰ Universidade Federal de Pelotas

³⁹¹ Universidade Federal de Pelotas

³⁹² Universidade Federal de Santa Maria

[...] O primeiro se inspira na vertente gerencial, que se constituiu no Brasil durante os anos 1990, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O segundo se encontra em desenvolvimento e tem como principal referencial a vertente societal. Manifesta-se nas experiências

alternativas de gestão pública, como os Conselhos Gestores e o Orçamento Participativo, e possui suas raízes no ideário dos herdeiros políticos das mobilizações populares contra a ditadura e pela redemocratização do país, com destaque para os movimentos sociais, os

partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, e as organizações não-governamentais. (PAULA, 2005, p. 37)

Ambas as proposições de gestão alicerçam-se em pressupostos democráticos, ou seja, apresentam um conjunto de ações para ampliação da participação da sociedade nas decisões do Estado. No entanto, destaca-se que a abordagem gerencial vem implementando um modelo de reforma da gestão pública

baseado nas recomendações e no *design* sugeridos pelo movimento internacional de reforma de Estado, enquanto que a gestão societal tem buscado, de forma mais efetiva, a promoção de canais de participação popular.

O enfoque gerencial além de seguir o movimento internacional pela reforma do Estado tem buscado a eficiência administrativa conforme as determinações dos organismos internacionais, no caso específico da gestão da educação, pode-se constatar que o desenvolvimento das políticas públicas na lógica gerencial, em acordo com Maués, tem atuado

[...] no processo de institucionalização das determinações dos organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implementação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir com a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico. (MAUÉS, 2003, p. 10)

Nesse sentido, percebe-se que as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa são priorizadas, enfatizando-se o princípio da não intervenção estatal na economia, o que, de fato, corrobora com a implementação de políticas públicas que não se estendem aos aspectos sociais, gerando-se assim um descompromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim é que, na ótica gerencialista, a participação popular fica restrita ao nível do discurso, pois quem move todas as decisões do Estado, de maneira direta ou indireta, são os interesses imediatos do capital.

A gestão gerencial, quando atrelada à educação, gera um movimento de enfraquecimento dos processos de gestão mais participativos e democráticos e, conseqüentemente, um desgaste nas condições de trabalho dos professores, o que caracteriza um retrocesso no cenário educacional, configurando um *neoliberalismo*, isto é, a continuidade de práticas com fins econômicos acompanhadas por um vocabulário de apelo democrático. A esse respeito, Hypolito esclarece que

[...] o triunfo do modelo gerencialista deve-se muito à reestruturação produtiva e à hegemonia política e econômica neoliberal. A trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo. (HYPOLITO, 2007, p.99)

De fato, alguns métodos gerencialistas vêm melhorando a eficiência do setor público, especialmente no campo econômico-financeiro. Na educação essa melhora evidencia-se através das iniciativas de parceria público-privada, que tem promovido a elevação de índices relacionados à qualidade da educação. No entanto, o que nos preocupa é o sentido atribuído à expressão 'qualidade da educação'. O que realmente pode ser considerado como qualidade?

Sob a ótica do trabalho docente o processo de trabalho, propriamente dito, constitui-se em um modo de garantia das condições de existência desses trabalhadores. Assim é que “[...] o trabalho no capitalismo configura-se em uma das suas formas de expressão” (KUENZER, 2002, p.82). Nesse sentido, a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, “[...] é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. O disciplinamento, neste viés de compreensão, implica no desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível em acordo com as demandas e necessidades de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 82).

Além disso, pode-se considerar que o trabalho desses profissionais na escola, na atual conjuntura histórico-social, política e econômica, passa por um processo de minimização a partir das determinações do Estado (expressas nos documentos oficiais) que tornam esse trabalho um mero processo de “inculcação de uma cultura legítima.” (BOURDIEU, 1992, p.121). Do mesmo modo, nos últimos quarenta anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização do trabalho e das políticas econômicas neoliberais.

É nesse contexto que, a partir da década de 1990, são elaborados os dispositivos legais para a educação brasileira, apresentando-se no formato de políticas públicas regulamentadas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. No Brasil, a nova regulação das políticas educacionais pode ser percebida através da

[...] centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2005, p. 130)

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visa a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Nesses termos, o vocábulo 'qualidade' é ressignificado, passando a atender objetivos mercadológicos:

[...] No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um “novo modelo disciplinador menos visível” dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação

(mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989). (HYPOLITO, 2002, p.278)

Contra-pondo os desdobramentos da gestão gerencial, apresenta-se-nos o modelo de gestão societal que, conforme Paula, vem envidando esforços para [...] elaborar um projeto de desenvolvimento que atenda aos interesses nacionais, buscando um equilíbrio entre as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica. (2005, p. 46) Acredita-se que esta proposta de busca pelo equilíbrio entre as dimensões social, política e econômica aproxima-se da prática de uma gestão mais aberta e comprometida com os interesses reais da comunidade civil como um todo.

Em termos educacionais, pode-se dizer que a luta por uma gestão pública democrática, historicamente, partiu dos movimentos sociais da população que reivindicava, através da militância política de muitos profissionais da educação, uma efetiva participação social nas decisões do Estado. Assim é que se acreditava em uma mudança na estrutura do Aparelho do Estado e no próprio entendimento de gestão. A gestão escolar, por muito tempo, reproduziu práticas e modelos organizacionais tecnicistas e burocráticos, não correspondendo ao desenvolvimento da dimensão sociopolítica na educação.

Nesse íterim carecia-se de iniciativas que oportunizassem a organização local, ou seja, a mobilização da municipalização de ensino em termos de autonomia e organização. Para isso, a proposta de gestão social teve um avanço em abrir o processo de gestão no nível das instituições através da criação de canais de participação popular. Nesse cenário, professores, estudantes, pais, enfim, todos os segmentos da comunidade escolar passaram a protagonizar as ações de gestão das escolas através da participação nas associações de pais e mestres e, mais tarde, a partir da atuação em conselhos escolares e grêmios estudantis.

Nesse modo de gestão ainda se enfatiza a socialização de estratégias de gestão que buscam atender às demandas da comunidade escolar, levando-se em consideração não somente a preocupação com a elevação dos índices da qualidade do ensino, mas a qualidade em seu sentido mais amplo, incluindo-se questões sociais, culturais, além de ações afirmativas para oportunizar maiores condições de acesso, permanência e sucesso na vida escolar.

Nessa perspectiva, muito mais do que uma prática discursiva inovadora, o princípio de gestão democrática para o ensino público deu início a um processo de rompimento com o caráter autoritário historicamente predominante na gestão das escolas. Instituída como política pública desde a Constituição Federal promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a proposta de democratização da educação passa a se constituir, em termos discursivos, na desconstrução de conceitos pré-estabelecidos pela lógica neoliberal de maneira sistemática e contínua e o processo de gestão escolar e do conhecimento passa a conquistar espaços para a radicalização da democracia.

No entanto, ainda há muito que se fazer para que essa conquista atinja a condição de práxis social³⁹³. A gestão democrática precisa constituir-se como prática e não apenas como normatização através das relações que se constroem no interior da escola, podendo, assim, articular-se à sociedade como um todo.

³⁹³ Entendo por práxis, em acordo com Vasquez, [...] uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. (...) A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Nesse sentido, pode-se considerar que a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático. (2007, p. 109, 117)

Sustenta-se que as políticas de descentralização/democratização constituem-se como uma valiosa contribuição para a democratização da sociedade. Para tanto, faz-se necessário focar no desenvolvimento de mecanismos de participação como, por exemplo, a realização de eleições para a escolha dos dirigentes escolares, implantação de Conselhos Escolares compostos por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar como também que sejam criadas condições para a participação coletiva na elaboração das propostas pedagógicas das escolas.

Assim é que novas formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular vão sendo criadas e articuladas para que o processo de gestão da escola torne-se efetivamente democrático.

Parece simples identificar as razões pelas quais a gestão gerencial para a educação não possa ser considerada um modo de gestão apropriado para melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas e o quanto a proposta de gestão societal avança em termos de uma proposta democrática, inovadora e participativa. A impressão que se tem, diante dessa assertiva, é que estaria acessível uma possível solução para o processo de gestão escolar, pois bastaria que se priorizasse o desenvolvimento da gestão social, focalizando o processo de gestão para o desenvolvimento da qualidade de ensino e na promoção de espaços para a participação da comunidade escolar nas decisões das ações. Nessa linha de raciocínio estar-se-ia, em termos laclauianos, diante do 'fim da guerra semântica do mundo'.

No entanto, o objeto do social, isto é, a sociedade é uma impossibilidade necessária e, nessa lógica, Laclau sustenta "the impossibility of fixing ultimate meanings (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 111)". A esse respeito o teórico acrescenta

[...] The impossibility of an ultimate fixity of meaning implies that there have to be partial fixations — otherwise, the very flow of differences would be impossible. Even in order to differ, to subvert meaning, there has to be a meaning. If the social does not manage to fix itself in the intelligible and instituted forms of a society, the social only exists, however, as an effort to construct that impossible object. Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre³⁹⁴. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 112)

Diante dessa impossibilidade de fixação última de significado para a análise das práticas sociais, não há como apontar, de uma vez por todas, uma única resposta para a organização da gestão escolar, ao contrário disso, o que esse estudo pretende, é fazer com que os significados atribuídos à gestão democrática sejam contestados a fim de que se encaminhe a radicalização da democracia.

Apresenta-se, assim, o significado de democracia que se atrela à hegemonia do neoliberalismo como modalidade discursiva. Conforme Hypolito, [...] a colonização recente dos economistas, de orientação gerencialista, na educação brasileira chama a atenção. Todas as políticas educacionais estão submetidas a critérios quantitativos e numéricos. Há índices para tudo (HYPOLITO, 2007, p. 99). Nesse sentido, torna-se plausível delimitar as fronteiras entre as práticas democráticas e aquelas estritamente voltadas ao produtivismo econômico.

³⁹⁴ A impossibilidade de uma fixação final de significado implica na necessidade de haver fixações parciais – caso contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo a fim de diferenciar ou subverter o significado, há que se ter um significado. Se o social não consegue se fixar nas formas inteligíveis e instituídas pela sociedade, o social somente existe, no entanto, como um esforço de construir esse objeto impossível. Qualquer discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, a fim de prender o fluxo das diferenças, para construir um centro.

Como bem define Laclau, qualquer discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade. No caso da educação, o discurso do campo econômico tem buscado ocupar, mesmo que indiretamente, a centralidade do processo educativo através de um vocabulário de apelo democrático com a justificativa de promover a 'qualidade' através de índices, *rankings* e padronizações em prol da eficiência.

Portanto, partindo-se do pressuposto de que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da gestão democrática não é buscar maneiras para eliminar o poder, mas construir formas de poder compatíveis com os valores democráticos.

Após distinguir os dois modelos de gestão predominantes na administração pública do país, a seguir discorre-se sobre os ideários que sustentam esses modos de gestão. Para tanto, o texto irá tratar da análise da organização da gestão escolar em Santa Maria, buscando investigar como as contradições em torno dos diferentes enfoques de gestão influenciam a organização escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente.

A gestão escolar: disputa entre os projetos políticos democrático e neoliberal

No momento conturbado de reabertura política do país a palavra democracia soava como reivindicação de liberdade e participação das camadas populares nas decisões do Estado. No entanto, o projeto neoliberal adentrou este cenário, forjando espaços para se instalar nos governos de modelo social democráticos. Com a fusão da reorganização democrática no país e da implementação de políticas neoliberais nas instituições públicas, o resultado de tal ação não poderia ser outro senão o de uma *confluência perversa*³⁹⁵, visto que se trata de dois projetos políticos antagônicos: de um lado, um projeto cujo enfoque é democrático, de natureza participativa; de outro, um projeto de enfoque produtivo, baseado na cultura da organização-empresa, cujo motor de suas decisões é o capital. Nessa perspectiva,

[...] A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem subrepticamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO, 2004, p.198)

Como fruto desse contexto, o modo de gestão democrática no ensino público denota uma polissemia do termo democracia. Assim, essa dualidade de interesses remete-se ao que Antunes irá denominar *fetichização da democracia*, que corresponde ao culto à sociedade democrática como uma instância realizadora da utopia do preenchimento, capaz de desenvolver a "crença na desmercantilização da vida societal e no fim das ideologias" (ANTUNES, 1995, p. 165).

De fato, vive-se um tempo de embate dual entre essas concepções em que se percebe um [...] obscurecimento de distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa (DAGNINO, 2004, p. 200). Na escola

³⁹⁵ Expressão usada por Dagnino (2004) para designar a fusão dos dois projetos políticos em questão.

não é diferente. Esses deslizamentos semânticos naturalizam algumas práticas e são recorrentes na circularidade do discurso pedagógico dos professores que, em conformidade com as exigências impostas pelo Estado através das políticas educativas e curriculares, submetem-se ao projeto político neoliberal, que traz para o cotidiano escolar os valores da cultura-empresa.

Tais práticas subjazem pressupostos deste modo de gestão dentro de [...] “esquemas pré-estabelecidos, fechados e uniformizados, revelando posições autoritárias que se apresentam na perspectiva de busca pela qualidade.”(MACHADO, 1994, p.19) Nessa perspectiva, o modelo gerencialista instala-se nessas instituições através de um vocabulário de apelo democrático, com o uso recorrente de expressões como autonomia, eficiência, avaliação de desempenho, produtividade, descentralização, etc. No entanto, conforme Wood,

[...] a democracia no sentido literal de “governo do povo” não tem necessariamente o mesmo significado para todos. Pode significar simplesmente que o “povo” como um agregado político de cidadãos individuais, tem o direito de votar de tempos em tempos em representantes e funcionários, mas também pode ter sentido social mais profundo, relacionado com o “demos”, o povo comum desafiando a dominação de classe dos ricos. Esse “governo do povo”, ou poder popular, é o que a palavra democracia significa literalmente. (WOOD, 2003, p. 201)

É nesse sentido que a noção de democracia veiculada pelo Princípio da Gestão Democrática assume um sentido paradoxal, pois a mesma democracia que se apresenta em prol da participação da comunidade escolar nas decisões desta instituição, também se revela uma prática autoritária, na medida em que se submete aos ditames do projeto neoliberal. Nessa conjuntura, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como modalidade de discurso (HARVEY, 2008, p. 13; BERNSTEIN, 1990, p. 216), cuja funcionalidade é estabelecer a base discursiva tanto para a expansão quanto para a crescente diferenciação dos agentes de controle simbólico. Nesses termos, os agentes de controle simbólico atuam no campo de controle simbólico, representando um conjunto de agências/agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam, regulando os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. (BERNSTEIN, 1990, p.190)

Além disso, com o crescente controle do Estado sobre suas próprias agências de controle simbólico, especialmente a educação, em todos os níveis, os agentes dominantes são extraídos do campo de produção, assumindo funções gerenciais cruciais (BERNSTEIN, 1990, p.192). Nessa perspectiva, o critério orientador para a organização do discurso pedagógico é o seu grau de relevância para o mercado.

Ao encontro da discussão desenvolvida até então, desenvolver-se-á a análise da organização da gestão escolar no município de Santa Maria em torno das leis municipais que foram sancionadas nas administrações desde 1997 até o presente ano. Nesse intervalo de tempo, três gestões (de diferentes partidos políticos) alternaram-se no governo do município.

Tratar-se-á da análise da organização da gestão do sistema público de ensino nos últimos 15 anos no município. Interessa-nos analisar, neste recorte de tempo cronológico, as ações que foram desenvolvidas, em termos de políticas públicas, em prol da implementação da gestão democrática e os efeitos de sentidos que foram produzidos nos diferentes momentos demarcados por diferentes concepções políticas. Por último, será analisado os sentidos que a abertura democrática para a gestão das escolas produziram sobre o trabalho docente.

Nos últimos quinze anos, o município de Santa Maria foi administrado por três gestores de diferentes vertentes partidárias.

O governo de Osvaldo Nascimento (1997-2000), filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sancionou a Lei Municipal n. 4123/97. A partir desta lei criou-se o sistema municipal de ensino de Santa Maria. Nove anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988) e um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Destaca-se que ambos os dispositivos legais já garantiam que a gestão das escolas fosse afirmada, na forma de lei, como gestão democrática escolar.

Assim, em 1997, no artigo 6º da lei mencionada acima, criou-se a normativa municipal que regulamentou que a gestão democrática nos estabelecimentos municipais de ensino organizar-se-ia a partir das seguintes normas:

- I. A eleição de diretores pela comunidade escolar;
- II. A participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- III. O repasse financeiro para as escolas, com vistas à descentralização, agilidade e autonomia administrativa;
- IV. A organização de Conselhos Escolares com a participação das comunidades escolares e local.

Dessa forma, apresentou-se para o município de Santa Maria a implementação da lei que deu início à organização democrática do sistema de ensino. Tratava-se, no entanto, de um movimento discursivo produzido em uma cadeia de significações que resultaram num processo decisório. Tal processo não foi desenvolvido em um contexto de neutralidade, pelo contrário, foi prioritariamente resultado de outras demandas discursivas da sociedade manifestadas através das lutas populares protagonizadas pelos sujeitos da educação brasileira no período marcado pela ditadura militar.

Nesse sentido, esse momento representou o movimento discursivo que partiu das reivindicações populares e, que após tempos de lutas no campo discursivo, alcançou o *status* de uma política pública. Tratava-se de um primeiro passo. A garantia de democratização das escolas na forma de lei. Todavia, um longo caminho na rede de significações foi aberto e, em continuidade a este processo, a gestão do prefeito Valdeci de Oliveira (2001-2008) do Partido dos Trabalhadores (PT) encaminhou a comunidade escolar para mais uma conquista no âmbito da gestão do sistema público a partir da Lei nº 4740/03.

Através desta lei foi instituída a Gestão Escolar Democrática em 24 de dezembro de 2003. Em seu artigo primeiro a lei estabeleceu que

[...] A gestão escolar democrática garantirá:

I. autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II. livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III. participação dos segmentos da comunidade escolar nos Processos decisórios e em órgãos colegiados;

IV. transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V. garantia da descentralização do processo educacional;

VI. valorização dos profissionais da educação;

VII. eficiência no uso dos recursos.

Além de uma proposta calcada nos pressupostos democráticos, tal normativa afirmava a garantia de ações também democráticas através do uso de um vocabulário que remetia a este raciocínio: autonomia, livre organização, participação, transparência, descentralização, valorização dos profissionais da educação, eficiência. Basta que se analise estes termos para concluir que o discurso democrático adentrou o cenário do sistema público de ensino do município. Ademais, pode-se afirmar, em termos conceituais, que se está diante de um discurso hegemônico, partindo-se do pressuposto que [...] “a hegemonia é o resultado de uma luta num terreno instável, não centrado e aberto, estes traços são constitutivos da própria base do social. (LACLAU, 1993).

Na instabilidade da disputa por significações no campo discursivo, o modo de gestão democrática torna-se hegemônico, pois em acordo com Marques:

[...] à medida que uma tendência particular de mudança discursiva se solidifica tende a se expandir criando assim novos discursos podendo, portanto, transcender as organizações e instituições e afetar o discurso societário, estabelecendo assim novas hegemonias. (MARQUES, 2008, p.110)

Nessa abordagem, pode-se observar que houve um avanço, em termos de políticas públicas, para a democratização do ensino. No entanto, ao lado da hegemonia do discurso democrático, em disputa constante na cadeia de significações, também estão situadas as demandas do mercado. No caso da educação, o estreitamento entre pressupostos democráticos e mercadológicos fundem-se nos ideais neoliberais que sobremaneira influenciam as políticas educacionais. Nesse sentido, Shamir apud Ball, define que o neoliberalismo

[...] Não é tratado como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do ‘mercado’ como uma base para ‘a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a penetração correspondente, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, acumulação de capital e obtenção de lucro’. (SHAMIR apud BALL, 2010, p. 486)

No ensejo desta ‘incoerência’ da proposta neoliberal, a proposta de gestão democrática no município de Santa Maria fica atrelada aos interesses da produtividade do mercado. Assim, mesmo que a elaboração da lei, valendo-se do apelo a um vocabulário de apelo democrático, proponha alternativas democráticas para a organização das escolas, estes vocábulos estão em constante disputa no campo da semiologia e são acrescidos de novos vocábulos que se alojam a estes em um processo de sinonímia, dada a conjuntura contemporânea neoliberal.

Assim, mesclam-se sentidos: qualidade referindo-se a eficiência através de índices e *rankings* proposto nos mecanismos de avaliação do sistema de ensino; autonomia e descentralização como um meio de responsabilização para os profissionais da educação; livre organização como um canal de inserção de parcerias público-privadas; valorização dos profissionais da educação a fim de instaurar a competitividade e individualismo entre os profissionais da educação, etc.

Poder-se-ia enumerar mais uma série de outras significações de cunho democrático que são colonizadas por expressões que se atrelam à lógica de mercado. No entanto, a fim de sustentar, em termos de análise

documental, a discussão a que se propôs, tomar-se-á como exemplo, uma política pública atual para o sistema de ensino de Santa Maria.

Em continuidade a análise dos últimos quinze anos, no que diz respeito à organização das escolas municipais santamarienses, será discutido agora sobre a gestão atual do município, representada pelo prefeito Cezar Schirmer (2009-2012), filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Especificamente, a análise será direcionada a um acontecimento recente: a promulgação da Lei Municipal nº 5610, de 05 de janeiro de 2012. Em seu artigo segundo a normativa estabelece o “prêmio qualidade na educação” que prevê:

IV - Os professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal de Santa Maria que demonstrou o maior crescimento na nota de avaliação do

IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente, com o valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais);

V - Os professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal de Santa Maria que demonstrou o segundo maior crescimento na nota de avaliação do IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente, com o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais).

A implementação desta política de governo nos conduz ao entendimento daquilo que se está sustentando no decorrer deste texto: primeiramente discorreu-se sobre o momento em que a gestão democrática foi assegurada na forma de lei para o sistema público de ensino, depois como esta primeira determinação ganhou espaços para que, em 2003, fosse regulamentado todo o processo para a efetivação de tal política. No entanto, este ano, o atual governo do município, pautando-se em pressupostos democráticos, lança a proposta de premiação àqueles profissionais que forem capazes de obter maior elevação do IDEB. Esse movimento discursivo remete-nos ao excesso do significado do termo democracia que, ao se exceder passa a alojar significados distintos e, até mesmo, contraditórios entre si.

Nesse cenário, destaca-se um elemento cujo papel é crucial no conjunto das políticas educacionais: a performatividade que, em acordo com Ball (2004), “funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, permitindo que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”. Além disso, a performatividade atua no deslocamento de significados, produzindo novos perfis profissionais, garantindo o “alinhamento”. Assim, o sentido do trabalho docente se desloca da noção originária de práxis para o trabalho inserido na lógica do capital, conferindo abertura aos sistemas de gestão³⁹⁶ genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

Dessa maneira, a performatividade gera um processo de estranhamento sobre o trabalho, em que muitos profissionais da educação tornam-se irreconhecíveis para si mesmos. Diante da possibilidade de exercer sua iniciativa individual, esses professores, inseridos na estrutura discursiva do mercado, acabam presos a um processo de reificação em que a força de trabalho do ser humano torna-se objeto, um bem de mercado;

³⁹⁶ A esse respeito, Ball acrescenta que a gestão apresenta-se como uma ciência promíscua. Não tem relação necessária com substância ou processo. E na medida em que a gestão, no setor público, está se transformando numa função genérica, ela favorece o que Wright (2001) chama de “liderança bastarda” — uma liderança movida pelas preocupações políticas oscilantes do governo e as vicissitudes do mercado educacional. (BALL, 2004)

e o modo de produção dominante parece adquirir valor vital nas relações sociais, impondo a lógica política, ideológica e econômica do capital.

Conforme Marx (1984), na conjuntura do capital o produto do trabalho humano é visto - como mercadoria para a troca - aparece como se tivesse vida própria, autônoma. A reificação é exatamente a relação dos homens mediada por esta coisa - a mercadoria. Os sujeitos (os seres humanos) tornam-se coisas e a coisa (a mercadoria) vira protagonista. As relações sociais passam a ser relações “coisificadas” (reificadas), pois esta é a forma de sociabilidade imposta (conquistada) pelo sistema do capital.

O estranhamento que ocorre entre o trabalhador e seu trabalho pode ser percebido através do que Ball (2004) denomina por *objetificação do trabalho*. Este processo, a partir da performatividade, [...] “objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público e, o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. (BALL, 2004).

Na dimensão de um novo *panopticismo de gestão* (de qualidade total e excelência) “o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com as novas formas de controle empresarial” (Idem). Dentre os efeitos causados por essa lógica empresarial, no controle das atividades pedagógicas, destaca-se o desenvolvimento de um processo de individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum. Neste cenário, as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam, conforme Hypolito e Vieira, “[...] reconstruir a hegemonia conservadora e a consequente legitimação da lógica do mercado, o que irá exigir do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante.” (2002, p.276), evidenciando-se assim valores da cultura-empresa no interior das escolas públicas.

Democracia como significante vazio: deslocamentos de sentidos sobre a gestão democrática

Laclau (2006) teoriza sobre as condições de emergência de uma identidade popular. A primeira seria a presença de um significante vazio que expressa e constitui uma cadeia equivalencial. A partir daí, o momento equivalencial se autonomiza de seus laços integradores, pois só existe equivalência porque existe uma pluralidade de demandas.

Nesse sentido, o momento equivalencial não está meramente subordinado às demandas, mas desempenha um papel crucial para fazer possível sua pluralidade. Assim é que o registro equivalencial tende a dar solidez e estabilidade às demandas, mas também restringe a sua autonomia, já que estas devem operar dentro de parâmetros estratégicos estabelecidos para a cadeia como um todo.

Em termos práticos, o período pós-ditadura militar brasileiro, marcado pela movimentação das frentes populares que reivindicavam a democratização do ensino por intermédio da implementação do modo de gestão democrática na rede pública, apresenta esta questão discursiva em que a Gestão democrática - antes um anseio de todos, constituindo um cadeia equivalencial, com significantes flutuantes, torna-se um significante vazio, hegemonizado por um sentido de democracia representativa.

Desse modo, foi outorgado, aos profissionais da educação e à comunidade escolar, uma ‘área de registro’ que os fez mais definidos em seus objetivos e mais eficientes em suas ações políticas para a organização da escola numa perspectiva participativa. Por outro lado, passaram a ser menos autônomos e mais subordinados aos objetivos estratégicos das políticas de governo. Para Laclau, a tensão entre esses dois

momentos é inerente ao estabelecimento de toda a fronteira política e, na verdade, de toda a construção do 'povo' como agente histórico.

Apresenta-se, neste caso, a questão dos limites deste jogo duplo de subordinação e autonomização das demandas particulares. A cadeia, nesses termos, só pode existir em uma tensão instável entre esses dois extremos e se desintegra se um deles se impõe totalmente sobre o outro. A uniteralização do momento de subordinação transforma os significantes populares em algo com um fim em si mesmo que é inoperante, incapaz de atuar como um fundamento para as demandas democráticas. Por outro lado, a autonomização conduz a uma lógica pura das diferenças e ao colapso do campo equivalencial popular.

Nesse viés de entendimento, Laclau propõe que a única alternativa à articulação de uma demanda dentro de uma cadeia equivalencial é a sua absorção diferencial de modo não antagônico no do sistema simbólico existente. No entanto, isto pressupõe que a fronteira interna se mantenha sempre igual, sem deslocamentos, conduzindo o raciocínio sobre esta ação para a noção de significante vazio. Entende-se por significante vazio, conforme a teoria aqui apresentada, um significante sem significado, no sentido de que ao se exceder em seu sentido, naturaliza-se chegando ao esvaziamento da sua significação.

A esse respeito, Laclau sustenta que pode haver significantes vazios dentro do campo da significação, [...] "porque qualquer sistema de significação está estruturado em torno de um lugar vazio que resulta da impossibilidade de produzir um objeto, contudo, requerido pela sistematicidade do sistema" (LACLAU, 2011, p. 72).

Aplicando esta teorização às questões do primeiro exemplo apresentado, sobre a implementação da gestão democrática nas escolas, ter-se-ia as demandas da maioria dos setores da sociedade separados por uma fronteira política, sendo que cada uma das demandas em sua particularidade é diferente de todas as outras. Sem dúvida, todas elas seriam equivalentes entre si em sua oposição comum ao regime opressivo que perdurou durante os anos de ditadura. Este movimento é o que conduz que uma dessas demandas intervenha e se converta no significante de toda a cadeia – um significante tendencialmente vazio.

Ao encontro desta discussão é válido ressaltar a diferença entre significantes vazios e significantes flutuantes. Laclau defende que, na prática, a distância entre ambas as categorias não é grande, no entanto, são estruturalmente diferentes. Nesse sentido, os significantes vazios estão atrelados à construção de uma identidade popular uma vez que a presença de uma fronteira estável está fixada. Já os significantes flutuantes intentam compreender a lógica dos desmoronamentos desta fronteira. As duas operações são hegemônicas e os referentes, em grande medida, se sobrepõem.

Laclau considera que uma situação na qual somente a categoria de significante vazio seja relevante, com exclusão total do momento flutuante, seria uma situação na qual haveria uma fronteira completamente imóvel, algo difícil de imaginar. Inversamente, um 'universo psicótico' no qual temos um flutuação pura sem nenhuma fixação parcial, é sobremaneira impensável. Portanto, significantes vazios e flutuantes devem ser concebidos como dimensões parciais e, portanto, analiticamente delimitáveis em qualquer processo de construção hegemônica.

Considerações finais

Do exposto até o momento pode-se concluir, ainda que de maneira provisória, que o apelo à democracia nos processos de gestão da escola tem produzido sentidos múltiplos em relação ao termo gestão

democrática. A disputa hegemônica por territórios de atuação política entre os dois projetos sociais discutidos neste estudo – democracia e capitalismo em sua fase neoliberal – tem provocado efeitos de sentidos nos modos de gestão das escolas, repercutindo conseqüentemente sobre a organização do trabalho docente.

Percebeu-se que as repercussões em torno da democratização da gestão escolar puderam ser melhor analisadas através da aplicação de alguns dos conceitos da teoria discursiva desenvolvida por Laclau. Nesse sentido, pode-se concluir que a gestão democrática pode chegar ao *status* de um significante vazio que, ao suportar uma variedade de conceitos, acaba por se exceder em seu sentido, esvaziando-se de sua significação até então estabelecida.

No caso do município de Santa Maria, a alternância de gestões provenientes de diferentes vertentes políticas demonstram que, embora as três leis municipais analisadas anunciassem normativas sob o enfoque democrático, a organização da gestão do sistema educacional sempre esteve atrelada, de uma forma ou de outra, às determinações da ideologia neoliberal. É evidente que a influência das ações neoliberais sobre a educação tenha ficado mais evidente na atual gestão, representada pelo prefeito Schirmer (2008 – 2012), que explicitou a relação da qualidade da educação em torno da obtenção de índices e formação de rankings com direito à premiações.

No entanto, não se trata apenas de determinações locais, mas de uma confluência de interesses antagônicos que tem se tornado corriqueira no sistema educacional brasileiro na contemporaneidade.

Em termos semióticos, tem sido travado um embate hegemônico entre as tendências neoliberal e democrática em que, no campo da discursividade, a lógica do empreendedorismo tem buscado, incansavelmente, colonizar os vocábulos democráticos. Diante disso, as ameaças se levantam na tentativa de dismantelar as iniciativas de criação de canais para participação popular nas decisões escolares. E a busca pela qualidade da educação passa a ser revertida em quantitativos que desconhecem as necessidades reais dos sujeitos.

Dessa maneira, apresenta-se a necessidade de uma luta por novos significados, na qual os profissionais da educação desenvolvam a investigação sobre novas formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular, pois se acredita que a gestão democrática, ao se estabelecer como normativa para o ensino público, pode contribuir com a construção de espaços contra-hegemônicos cabendo, prioritariamente, aos professores, através do seu trabalho na escola, desconstruir conceitos pré-estabelecidos pela lógica neoliberal de maneira sistemática e contínua para que o processo de gestão escola e do conhecimento se torne, efetivamente, democrático.

Em meio a tantas contradições e distorções semânticas, insiste-se no argumento de radicalização da democracia, pois da maneira como se pode interpretar a democracia na contemporaneidade e da forma como tal conceito, ao se exceder, esvaziou-se de seu sentido original. Há carência de novos sentidos. Finalmente, acredita-se que

[...] Every project for radical democracy necessarily includes, the socialist dimension — that is to say, the abolition of capitalist relations of production; but it rejects the idea that from this abolition there necessarily follows the elimination of the other inequalities. In consequence, the de-centring and autonomy of the different discourses and struggles, the multiplication of antagonisms and the construction of a plurality of spaces within which they can affirm themselves and develop, are the conditions sine qua non of the possibility that the

*different components of the classic ideal of socialism — which should, no doubt, be extended and reformulated — can be achieved. (...) this plurality of spaces does not deny, but rather requires, the overdetermination of its effects at certain levels and the consequent hegemonic articulation between them*³⁹⁷. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 192)

Diante disso, chega-se à conclusão de que o campo da discursividade é um terreno instável e que a luta por novos significados inclui a multiplicação de tensões e antagonismos. Por isso, há que se buscar que o sentido de democracia radical articule-se às demandas sociais para que o processo de sua hegemonização provoque sentidos de participação, emancipação, solidariedade e desenvolvimento para a educação, mesmo que de forma contestada, precária e provisória. Continuemos a luta!

Referências

- APPLE, M. W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de julho de 2012.
- _____. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: Espaço do Currículo, v.3, n.1, 2010.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL, Senado. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 26 dez. 1996.
- DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. La cultura en las crisis latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. A dialética do discurso. Artigo originalmente publicado na Revista Textus (XIV. 2 2001a, p. 231-242). Disponível em: <http://www.ling.lancls.ac.uk/profile/263>. Tradução de Raquel Goulart Barreto.
- HARVEY, D. Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. (orgs.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.
-

- HYPOLITO, A. M. Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil. In: GHIGGI, G.; VAN-DUNEM, J. O. S. (orgs.). Diálogos educativos entre Brasil e Angola. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2007.
- KUENZER; CALDAS. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.
- _____. La razón populista. 2. ed. México: FCE, 2006.
- _____. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemony and socialist strategy. London: Verso: London, 1985.
- MACHADO, L. R. de S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (orgs.). Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- MARX, Karl. A ideologia alemã. Lisboa: Edições Avante, 1984.
- MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L.A. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas públicas na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: Educação e Sociedade, out. 2005. v.26.n.92.
- PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. In: Revista de Administração de Empresas. v. 45, n. 1, São Paulo, 2005.
- WOOD, E. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.