

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação
Nacional; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-29-1

DOI 10.22533/at.ed.291180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA	
<i>Lorena Mariane Santos Rissi</i>	
<i>Soraia Kfoury Salerno</i>	
<i>Renata Karolyne Monteiro</i>	
<i>Katia Fernanda de Oliveira Borges</i>	
CAPÍTULO 2	12
A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	
<i>Jean Prette</i>	
CAPÍTULO 3	28
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Anaísa Cristina Pinto</i>	
<i>Sônia Barros</i>	
<i>Lara Simone Messias Floriano</i>	
<i>Suellen Vienscoski Skupien</i>	
CAPÍTULO 4	39
CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE	
<i>Renata Peres Barbosa</i>	
CAPÍTULO 5	51
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS	
<i>Débora Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 6	67
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i>	
<i>Abraão Neiver de Miranda Azevedo</i>	
CAPÍTULO 7	78
O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<i>Danieli D'Aguiar Cruzetta</i>	
CAPÍTULO 8	93
OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB	
<i>Laurentino Lúcio Filho</i>	
CAPÍTULO 9	97
SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
CAPÍTULO 10	110
A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	
<i>Marli Amélia Lucas de Oliveira</i>	

Maysa do Carmo Santos
Natasha Medeiros de Oliveira
Djuli Kriczvi Cuchinierk

CAPÍTULO 11..... 122

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Deniele Pereira Batista
Menga Lüdke

CAPÍTULO 12..... 138

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Severina Ferreira de Lima
Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva

CAPÍTULO 13..... 148

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Okçana Battini- UNOPAR
Cyntia Simione França_ UNOPAR
Sandra Regina dos Reis - UENP

CAPÍTULO 14..... 158

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

Isabella Rodrigues da Cunha e Paula
Melchior José Tavares Júnior

CAPÍTULO 15..... 170

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Helton Roberto Real
Miriam Margarete Weber
Rúbia de Cássia Cavali
Viviane Cristina Medeiros

CAPÍTULO 16..... 180

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

Simone Genske
Rita Buzzi Rausch

CAPÍTULO 17..... 196

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTE

Joelson de Sousa Moraes
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Nadja Regina Sousa Magalhães

CAPÍTULO 18..... 208

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruna Donato Reche
Ademilde Silveira Sartori
Monalisa Pivetta da Silva

A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA

Lorena Mariane Santos Rissi

Graduada do curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná

Soraia Kfoury Salerno

Professora da Universidade Estadual de Londrina
Londrina - Paraná

Renata Karolyne Monteiro

Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina
Londrina - Paraná

Katia Fernanda de Oliveira Borges

Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina
Londrina - Paraná

RESUMO: O estudo sobre as políticas educacionais chilenas regidas sob a lógica de mercado sustentada pela ideologia (neo) liberalismo. As raízes teóricas desta lógica político-econômica se difundiram nas políticas governamentais com reflexos para a política educacional a partir das últimas décadas do século XX. Como procedimento metodológico utilizou-se a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, numa análise histórico-crítica de fontes como Ludwig von Mises (1881-1973), Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), com vistas ao reconhecimento da estrutura do pensamento

econômico para a política educacional chilena. As políticas educacionais de cunho neoliberal são difundidas no Chile, antes de serem legitimadas pelo Consenso de Washington, promovido pelos organismos internacionais programas de ajuste econômico e redução da atuação do Estado. Através de um golpe de Estado que ocorreu em 1973, culminando com a morte do presidente Salvador Allende de base marxista eleito por via democrática, o general August Pinochet com o apoio dos Estados Unidos efetiva a ditadura militar no Chile e realiza mudanças na educação de descentralização e privatização. O governo eleito democraticamente pós-ditadura, além de dar continuidades nos programas educacionais realizados no período da ditadura militar também aprofundam tais programas, autorizando os estabelecimentos particulares subvencionados a cobrar mensalidades de seus alunos. As mudanças realizadas no Chile foram embasadas em Milton Friedman, a partir de então o Chile começou a ser considerado modelo de sucesso para os países latino-americanos, inclusive para o Brasil, sendo geradas políticas inspiradas nos ideais neoliberais, a partir da década de 1990 rumo a mercantilização da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Educação. Chile.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Estado brasileiro vem sendo influenciado por correntes teóricas político-econômicas disseminadas a partir das últimas décadas do século XX denominado como neoliberalismo cujos preceitos se caracterizam pela completa abertura dos mercados mundiais, a retomada dos discursos de meritocracia, bem como a interferência mínima do Estado acarretando em estímulo à iniciativa privada.

Sendo a educação influenciada pela concepção de Estado subjacente, a proposta e a defesa neoliberal do Estado Mínimo para as políticas educacionais foram difundidas na América Latina na década de 80, através de reformas promovidas pelos organismos internacionais que hegemonizados pelos ideais neoliberais enfatizaram o Chile como um modelo a ser copiado pelos demais países latino-americanos.

A notoriedade chilena na educação deu-se pela adoção de políticas educacionais de quase mercado, em um contexto de ditadura, uma possível contradição considerando que August Pinochet introduziu políticas inspiradas pelos ideais liberais num contexto ditatorial.

Pinochet influenciado pelas doutrinas de Milton Friedman, um dos precursores neoliberais, não só limitou-se a aplicar esses preceitos na economia, como também na educação que passou a ser considerada como produto, prevalecendo o predomínio do mercado no campo educacional, se antes o Estado tinha a principal responsabilidade pela oferta da educação, o controle da mesma passa a ser gerida pela livre iniciativa, prevalecendo o princípio da liberdade de escolha, isto é se os pais preferirem matricular seus filhos nas escolas privadas, o governo proporciona um subsídio para a escola escolhida, de igual valor para as escolas públicas, com isto ocorre a expansão das escolas privadas.

O governo que sucedeu ao ditatorial não só deu continuidade as políticas realizadas no período da ditadura como também as aperfeiçoou, fator esse que proporcionou um vasto crescimento das instituições privadas e uma consequente diminuição das municipalizadas.

2 | A EXPERIÊNCIA CHILENA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA

Após a crise econômica de 1973, tem-se a disseminação da corrente econômica neoliberal que segundo Moraes (2001) o que se denomina neoliberalismo é uma corrente de pensamento que surgiu após a segunda guerra mundial, tendo como precursores Ludwig von Mises(1881-1973) e Friedrich von Hayek(1899-1992) este se destacou pelo seu texto “ O Caminho da Servidão”, escrito em 1944. Tal livro foi uma crítica aos socialistas e ao Estado intervencionista. Em 1947 Hayek organizou uma reunião em MontPèlerin, na Suíça convocando aqueles que partilhavam de suas ideias. Entre eles destacavam se Milton Friedman, Karl Popper, Lioner Robbins, Ludwig Von Mises entre outros, surgindo então à sociedade de MontPèlerin.

A colocação do prefixo “neo” à palavra liberalismo denota fatores importantes, em especial a influência que o liberalismo clássico teve para com o neoliberalismo. Dentre as muitas ideias propagadas pelos neoliberais que se identificam com o liberalismo clássico, uma delas há que se destacar, a saber, é os limites que devem ser impostos a ação do Estado, o mesmo de acordo com Hayek (2013, p.70) deve:

criar as condições em que a concorrência seja tão eficiente quando possível, complementar-lhe a ação quando ela não o possa ser, fornecer os serviços que, nas palavras de Adam Smith, “embora ofereçam as maiores vantagens para a sociedade, são contudo de tal natureza que o lucro jamais compensaria os gastos de qualquer indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos”, são as tarefas que oferecem na verdade um campo vasto e indisputável para a atividade estatal. Em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o estado ficar sem qualquer função.

Sob nova roupagem o liberalismo clássico se expande a partir das últimas décadas do século XX, sendo adotado pelos Estados que pretendem ter uma política de intervenção mínima e ações voltadas para o regime de mercado, no qual tudo que é consumido se denomina como mercadoria, logo “mercadoria é tudo aquilo que é desejável para alguém em algum momento” (MISES, 2015, p.18-19).

Partindo desse pressuposto evidencia reformas desencadeadas pelo neoliberalismo na América Latina a partir dos anos 80 cujo objetivo é a implantação do Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital (PERONI, 2003).

Para que essas reformas se concretizassem foi necessária a contribuição dos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário que impôs programas neoliberais de ajuste econômico aos países da América Latina como condição para a renegociação de suas dívidas. Esses organismos multilaterais selaram um acordo com medidas para enfrentar e superar a crise, no qual foram denominados por John Williamson como o Consenso de Washington (GENTILI, 1998).

As propostas formuladas pelo Consenso destacam-se: disciplina fiscal, liberalização do setor financeiro, redefinição das prioridades dos gastos públicos e privatização de empresas estatais, tais propostas visam “garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida” (GENTILI, 1998, p.13).

Percebe-se que a solução encontrada era a “inevitável” reforma do Estado, diminuindo sua atuação para superar a crise. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional considerada como “uma crise de eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI, 1998, p.17). A crise da produtividade da escola de acordo com tal ideologia é gerada pelo centralismo e burocratização por parte do Estado, além do mais “a natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável ineficácia competitiva da escola” (GENTILI, 1998, p.18).

Portanto as reformas elaboradas tratam-se de transferir a educação da esfera pública para a do mercado, com tendência a privatização para que a presença da lógica

mercantil prevaleça na educação com vistas à obtenção de lucros, destarte pretende-se transformar os sistemas educacionais “como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (GENTILI, 1998, p.18).

Semelhante as orientações de Friedman (2014, p.95) para a educação o Estado reduz seu papel nas políticas sociais e as transfere para o mercado e sociedade civil com a justificativa de que o setor privado realiza tais serviços de forma mais eficiente “as empresas privadas tendem a ser muito mais eficientes em atender à demanda dos consumidores que tanto as empresas estatais quanto outros empreendimentos voltados para outros propósitos”.

Antes mesmo da legitimação do ideário neoliberal pelo consenso, o Chile já havia adotado tais preceitos, através do governo ditatorial de Pinochet, precedendo até mesmo os Estados Unidos e a Inglaterra e tornando-se vitrine para os países da América Latina.

A influência da Escola de Chicago nas reformas do Chile, inicialmente, ocorreu através de um convênio entre a Universidade de Chicago e a Católica do Chile que implicava em oportunidades para os estudantes chilenos de realizar seus estudos em Chicago.

Muitos dos chilenos que retornaram da Universidade de Chicago tornaram-se professores da Universidade Católica de Santiago:

transformando-a rapidamente em uma filial da Escola de Chicago no território chileno, a partir daí, ganharam o apelido de Chicago Boys, ou Garotos de Chicago, ficando conhecidos como os grandes entusiastas da implementação das políticas neoliberais na América Latina (PEREIRA, 2014, p.76).

A oportunidade dos garotos de Chicago em testar os ideais neoliberais foi adiada em decorrência da vitória do marxista Salvador Allende nas eleições presidenciais, em 1970, proveniente de uma coligação de esquerda, a Unidade Popular, seu objetivo era concretizar políticas de transformação, cujo objetivo era romper com o atual sistema chileno, libertando a classe trabalhadora de um sistema que as explora e domina.

O contexto em que um marxista conquista o poder no Chile é de polarização mundial produzido através da guerra fria, nesse cenário a opção chilena despertou a atenção de muitos governantes e da grande burguesia envolvendo sentimentos que vai desde admiração até temores, como é o caso das forças conservadoras do Chile e do governo norte-americano o que culminou para que o presidente Richard Nixon contribuísse para a desestabilização da economia chilena, ele “proclamou sua famosa ordem a CIA para que, no Chile, ela ‘fizesse a economia gritar’ (CIA, 1970, apud KLEIN, 2008, p.80), ameaçando assim o governo democraticamente eleito de Allende” (PEREIRA, 2014, p.77).

Siqueira (2009, p.33) afirma que a vitória de Allende, “foi vista como uma ameaça intelectual e econômica para a expansão e manutenção da hegemonia dos Estados Unidos e do Ocidente, não só na América Latina, como também no mundo”. Então o

governo estadunidense encorajou os golpistas chilenos ocasionando o golpe militar em 1973 comandado pelo general Augusto Pinochet.

Concomitantemente ao golpe ocorreu à implantação do neoliberalismo que para ser efetivado foi preciso destruir a democracia chilena que segundo Hayek não é um valor central do neoliberalismo “a liberdade e a democracia, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse” (ANDERSON, 1995, p.13).

A partir desse momento inúmeras mudanças ocorreram no Chile inspiradas nos preceitos neoliberais, abrangendo também a educação, pois como se sabe o campo educacional é determinado pelo momento histórico, e pela concepção de Estado subjacente nas políticas para educação.

As reformas introduzidas por Pinochet constituíram-se por um processo de descentralização e privatização:

a municipalização de todo o sistema fundamental e médio nos anos 80 – até então vinculado ao governo federal – representou, aos olhos do magistério e de grande parte da sociedade civil chilena, uma estratégia para eximir o governo central de sua responsabilidade com o financiamento educacional, gerando a degradação das condições de trabalho docente e, conseqüentemente, um retrocesso na qualidade da educação. A privatização instalou-se por meio da substancial transferência de fundos públicos para o sistema privado, de tal modo que, a partir de 1981, o antigo e limitado sistema de subsídios públicos a algumas escolas particulares generalizou-se a toda uma nova rede privada de ensino (ROJAS FIGUEROA, 1997 apud ZIBAS, 2002, p.235-236).

Além da incumbência pela gestão direta das escolas aos municípios o ditador implementou o sistema de subsídios por aluno, o qual proporcionava “a cada estudante um subsídio equivalente à média de gastos por estudante do Ministério da Educação”(CUNHA, 2008, p.32). Destarte o sistema educacional ficou separado por três tipos de instituições: as municipais e as privadas com subsídios e as privadas propriamente ditas com o pagamento das mensalidades efetuadas pelos pais. A implantação de voucher por aluno era fornecida pelo Estado a escola escolhida pelos pais, tal escolha se baseava no rendimento que a instituição escolar obtinha através da avaliação que foi inserida em 1988, a implantação do SIMCE (*Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación*) tinha como objetivo inicial “identificar as escolas com piores resultados, tornando-as elegíveis para programas de complementaridade de recursos” (BRITTO, 2011, p.5).

Percebe-se a reduzida intervenção do Estado para com as políticas educacionais proporcionando uma ampla liberdade dos empresários se beneficiarem através do campo educacional, logo evidencia a transferência da educação para o mercado considerado “o melhor mecanismo para a tomada de decisões políticas e para a integração social” (COSSE, 2003, p.212). Esta idéia foi sustentada pela proposta de voucher adotada por Pinochet e, pensada a partir da lógica do mercado ignora fatores sociais que permeiam o indivíduo influenciando nos resultados do rendimento escolar.

Ainda sob a ideologia neoliberal, a criação de instrumentos para avaliar a qualidade de ensino sob a regulamentação mercadológica introduz a rivalidade entre as escolas públicas e as privadas, na medida em que fomenta a concorrência injusta, pois apesar da existência de diversos tipos de subsídios que podem variar de acordo com a localização geográfica e socioeconômica da população atendida, a entrega de subsidio é maior para as escolas “boas”, já as escolas “ruins” diminuem, logo a tendência dessas escolas é cair ainda mais de posição nos sistemas avaliativos, haja visto, que sem um aporte financeiro adequado tende a ter uma qualidade de ensino e aprendizagem cada vez mais inferior em relação as demais escolas, conforme apontado por Cosse(2003, p.232):

[...] as escolas com bons resultados recebem mais matrículas e as que não têm bons resultados as perdem. Uma vez que o esquema é o pagamento por aluno matriculado, as primeiras terão cada vez mais recursos e as segundas, menos. O sistema propõe uma espécie de círculo cumulativo da mediocridade no qual umas escolas ganham e outras perdem, sem se importar com os fatores exógenos que limitam a qualidade dos resultados. Diversas pesquisas mostram que a qualidade e a eficiência, seja em escolas públicas ou privadas, dependem, em grande parte, de aspectos organizacionais tais como um significativo grau de autonomia na tomada de decisões dos diretores, a existência de um projeto institucional – escolar, distrital etc. - que dê respostas específicas à realidade própria de cada instituição, o nível de especialização dos professores etc.

O governo pós-ditatorial de aliança centro-esquerda, denominada *Concertación*, manteve o modelo herdado por Pinochet, apesar da mudança do regime político, deu-se continuidade a mercantilização da educação, como é o caso da manutenção da LOCE (*Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*), promulgada pelo governo militar (BRITTO, 2011), que sustenta as premissas neoliberais na educação “ao estabelecer como centro de sua inspiração a liberdade de escolha de escolas por parte dos pais, os vales escolares, a descentralização do ensino público, permitindo a seleção de alunos (SANTA CRUZ, 2006 apud HIGUERAS, 2013, p.71).

A manutenção do Estado subsidiário é preservada pela *Concertación* que além de continuarem políticas educacionais mercadológicas, inova o sistema de subsidio na educação destacando-se o financiamento compartilhado em 1990, o qual “previa a possibilidade de que, ao financiamento fiscal das escolas particulares subvencionadas, se somasse a cobrança de mensalidades dos pais” (GIL, 2009, p.88). Porém os recursos repassados as escolas eram conforme o valor das mensalidades cobradas pelos pais, caso cobrassem valores superiores a 4 USE perderiam o direito à subvenção.

Também foram desenvolvidas de acordo com Araújo (2009) políticas de equalização cujo objetivo era assegurar subvenção adicional as regiões mais afastadas e as escolas rurais e situadas nas regiões com menor desenvolvimento econômico, pretendia-se com essas políticas diminuir as desigualdades educacionais entre os chilenos, porém tais ações se contradizem, haja visto que a existência do financiamento compartilhado atua no sentido contrário, os estudos apontados por Gonzáles(2003) permitem tal conclusão:

o estudo mostra que as escolas particulares subvencionadas tiveram, no ano de 2000, uma receita do pagamento das famílias de 82,3 bilhões de pesos. Ora, esse valor corresponde a 25% das transferências de subvenções feitas pelo ministério para as escolas particulares e é maior que o total dos gastos das municipalidades com educação. Numa divisão simples desses recursos pelos alunos matriculados nestas escolas, sem distinção de nível de ensino e de região do país, é possível inferir o impacto que este sistema provoca na diferenciação do financiamento das escolas. Em média, o pagamento dos pais representa um acréscimo ao pagamento ao pagamento por aluno, superior a 65 mil pesos. Se somarmos este pagamento das famílias por aluno à subvenção média nacional, chegaremos à conclusão que, enquanto um aluno da escola particular subvencionada na educação básica “custa”, na média nacional, mais de 295 mil pesos, o aluno das municipalidades custa 242 mil pesos (GONZÁLES, 2003 apud Araújo, 2009, p.75-76)

Ainda sobre a subvenção chilena, a lógica mercantil na educação traz consigo a meritocracia determinando o sucesso ou o fracasso de uma escola, conforme evidenciado nos sistemas de avaliação que de acordo com Gentili (1998, p.23-24) “é avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de critérios de qualidade que permite dinamizar o sistema, mediante uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência, no sentido antes destacado”, que no Chile além do SIMCE também se destacam Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho (Sned) que beneficia aos professores cujas escolas apresentam melhores resultados da aprendizagem, através de um incremento das subvenções.

Percebe-se a reduzida atuação do Estado nas políticas educacionais no Chile, apesar dessa redução, conforme Gil (2009, p.92) menciona “questões essenciais continuam sob a responsabilidade direta do governo da República, como as definições minuciosas da ‘regra do jogo’ fator esse que se assemelha em muitos aspectos do que é propalado por Friedman(2014, p.17):

a existência do mercado livre evidentemente não elimina a necessidade de governo. Ao contrário, o governo é essencial não só como fórum para determinar as “regras do jogo”, mas também como árbitro para interpretar e aplicar as regras aprovadas. O que o mercado faz é reduzir em muito a variedade de questões a serem decididas por meios políticos, e, assim, minimizar a extensão em que o governo precisa participar diretamente do jogo.

As reformas ocorridas na educação chilena, a partir do ideário neoliberal, divulgada como um modelo de sucesso para os demais países da América Latina, porém foi vista com descontentamento pelos estudantes secundaristas que demonstraram suas insatisfações contra as políticas empreendidas pela ditadura e aperfeiçoadas no período pós-ditadura, através das manifestações que ficaram conhecidas como a Revolta dos pinguins, apesar de não conseguir todas as reivindicações, o movimento estudantil conseguiu a substituição da LOCE pela *Ley General de Educación* (LGE) que segundo Oliva (2010):

[...] manteve inalterado o papel do Estado subsidiário e garantidor de uma educação de qualidade para todos, por meio da continuidade do sistema de financiamento estatal, seja via subsídios por aluno, seja pelo financiamento compartilhado nos diversos níveis de ensino, bem como pela manutenção da estrutura de livre mercado (OLIVA, 2010 apud BRITTO, 2011, p.6).

Fica evidenciado a complexidade do sistema educacional chileno, em especial do

modelo de subvenção de escolaridade que inspirados nos preceitos neoliberais, que em muito se assemelha com a proposta de distribuição de *vouchers* de Milton Friedman que apesar da similaridade autores como Gonzales afirmam haver diferenças, pois:

os pais não recebem nada diretamente do Estado, sendo que as subvenções de escolaridade são enviadas mensalmente para os estabelecimentos municipalizados e particulares relacionados a esta modalidade de financiamento conforme o número de alunos que freqüentam as aulas (GONZALES, 1999 apud GIL, 2009, p.83).

O modelo chileno privilegia a iniciativa privada com a justificativa de proporcionar liberdade de decisão para os pais matricularem seus filhos, porém diferente do que Milton preconizava o Estado não dá diretamente nenhum valor para os pais, mas transfere para a escola escolhida, é certo que Friedman não conseguiu a materialização plena do que idealizava sobre a educação em seu livro *Capitalismo e Liberdade*, mas é evidente que conseguiu que as mudanças nas políticas educacionais chilenas fossem influenciadas pelos seus ideais, assim como no Chile a reforma neoliberal no Brasil não vem ocorrendo em sua pureza teórica, mas sim como uma ideologia norteadora para com as políticas educacionais brasileiras.

3 | REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As mudanças no campo educacional do Chile, supracitadas foram transmitidas por organismos internacionais como experiência de sucesso, inclusive no Brasil o modelo chileno passou a ser divulgado na década de 90, por autores que viam na privatização a solução para estabelecer a qualidade no ensino público, principalmente os empresários “insistido na validade da tese do financiamento público das escolas particulares, citando sempre a reforma do Chile como paradigma a ser seguido” (ZIBAS, 2002, p.236).

O que se pode afirmar é que as reformas na educação brasileira foram iniciadas já no governo do Fernando Henrique Cardoso, não como no Chile - período ditatorial - até porque o Brasil em muito se difere do país chileno, um dos aspectos é o Brasil ser uma federação e o Chile um Estado unitário. Conquanto o que se evidencia é o objetivo de tornar “as decisões do não mercado” mais próximas das “decisões do tipo mercado”, através de estratégias como: privatização, publicização e terceirização, ocorrendo à redução do papel do Estado de executor direto de serviços em algumas atividades, dentre as quais a educação está incluída, portanto deve ser analisada a educação do Chile de acordo com a lógica mercantil, bem como dos regulamentos que permeiam tal lógica a qual destaca-se a meritocracia que transfere a responsabilidade do sucesso ou fracasso para individuo através da concorrência entre seus pares seja na escola ou no trabalho, como apontado por Bourdieu:

a concorrência pelo trabalho é acompanhada de uma concorrência no trabalho, que é ainda uma forma de concorrência pelo trabalho, que é preciso conservar, custe o que custar, contra a chantagem da demissão. Essa concorrência, às vezes tão selvagem quanto a praticada pelas empresas, está na raiz de uma verdadeira

luta de todos, destruidora de todos os valores de solidariedade e de humanidade, e, às vezes, de uma violência sem rodeios (...) Começa-se assim a suspeitar de que a precariedade é o produto de uma vontade política, e não de uma fatalidade econômica, identificada com a famosa “mundialização”. (BOURDIEU, 1998 apud SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 25).

Logo o Brasil um país com altos índices de desigualdades sociais, muito em decorrência da disparidade social-econômica e acúmulo de capital de poucos em detrimento majoritário da população, e sendo a educação tanto como um meio de transmissão dos princípios doutrinários da classe dominantes, como também um instrumento para a transformação social, conforme Libâneo (2002, p.5) “uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária”.

Destarte a defesa de implantar políticas educacionais no Brasil inspiradas na reforma chilena como meio de resolver os problemas de má qualidade na educação, deve-se primeiramente evidenciar a ideologia que sustentou as mudanças que ocorreram no Chile, ideologia essa que defende a liberdade dos empresários atuarem na educação e receber dinheiro público para aumentar os seus lucros, visto que a educação no âmbito do mercado é transformada em produto e usufruída pelos consumidores, logo os pais e os alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da ampla reforma educacional no Chile supracitada evidencia o progressivo domínio das políticas neoliberais para com a educação através da defesa do Estado Mínimo e uma vasta implantação de privatizações do ensino público, mascarados pelos ideais de qualidade e liberdade, sendo que para preservar a liberdade de acordo com Friedman (2014) deve limitar e descentralizar a atuação governamental, no caso da educação é preservada a liberdade dos pais na escolha da instituição em que seus filhos vão estudar e a liberdade dos empresários ganharam para lucrar no campo educacional, através do dinheiro dos pais e também do Estado.

Além do mais ao privatizar a escola pública nega-se o direito a educação e aprofunda os mecanismos históricos de exclusão social, pois a educação pensada na lógica do mercado estimula a competitividade entre as escolas, professores e alunos, com vista à produtividade e eficiência, transfere a responsabilidade de uma educação de qualidade apenas para o indivíduo, seja ele aluno, professor ou pais, através de seu esforço e mérito. Sendo que a formação se volta para a necessidade do mercado é ele “que emite os sinais que devem orientar as decisões em matéria de políticas educacionais” (GENTILI, 1998, p.23). Portanto o setor privado vê a educação pública como campo vasto de novas oportunidades de lucro, através da transferência de competências e de recursos públicos deslocando o papel do Estado e dificultando a

garantia da realização do direito cidadão pela educação pública, gratuita e de qualidade.

O campo das políticas para a educação é carregado de contradições, percebemos que a corrente neoliberal imprimiu suas marcas no marco regulatório, nos sistemas de ensino e em unidades escolares, influenciando políticas macro e micro, nem sempre com a devida clareza de sua lógica estruturante.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.
- ARAÚJO, Emílio. A educação sob a avalanche liberal que desce dos Andes. In: ADRIÃO, Theresa; GIL, Juca (Org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã.2009, p.61-77.
- BRITTO, Ariana. **Reformas educacionais no Chile: a vez do agente**. Centro de estudo sobre desigualdade e desenvolvimento. [s.n.].Niterói. Out. 2011.
- COSSE, Gustavo. Voucher educacional: nova discutível panacéia para a América Latina.**Revista Novidades Educativas**. Argentina,Cadernos de Pesquisa, n.18, p.207-243, mar.2003.
- CUNHA, Rina Nogueira D. da.**Aplicação de vouchers para incentivo a educação no Brasil**.2008.58 f. Dissertação.(Mestrado em finanças e economia empresarial) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.208 p.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis RJ. Vozes, 1998.141 p.
- GIL, Juca. Os limites da descentralização da gestão educacional do Chile: reflexões a partir de uma escola municipalizada. ADRIÃO, Theresa; GIL, Juca (Org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã.2009, p.79-95.
- HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro:Vide Editorial, 2013. 221 p.
- HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza.**O neoliberalismo nas políticas educativas do Chile:da imposição ao consenso**.FACSO Universidade do Chile.2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. O essencial da didática e o trabalho do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática velhos e novos tempos**.Goiânia: Edição do autor, 2002, p.4-7.
- MISES, Ludwig von. **A mentalidade anticapitalista**. 2. ed. Campinas, SP:Vide Editorial, 2015. 158 p.
- MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: editora Senac, 2001. 88p.
- PEREIRA, Tito Luiz. **Autoritarismo e choque:A violência como forma de aplicar políticas neoliberais na ditadura Pinochet**. 2014. 98 f. Monografia (Mestrado em Economia e Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São

Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, M. S; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes**: O modelo da pedagogia por competência. São Paulo: Edumesp, 2007.

SIQUEIRA, Angela de.Reformas da educação superior no Chile:no período 1970-2000.In: ADRIÃO, Theresa;GIL, Juca (Org.).**Educação no Chile**: olhares do Brasil. São Paulo: Xamã.2009, p.33-59.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio no Chile: Vitrine para a América Latina?.**Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.115, p.232-262, mar.2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100010&lng=pt&tlng=pt>.Acesso em: 10 de abr.2017.

A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Jean Prette

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista CAPES: Tutor Polo Presencial – UFSC – Joinville (Filosofia). Professor do Instituto Educacional de Santa Catarina (IESC) – Faculdade Jangada. Orientador Educacional da Rede Estadual de Santa Catarina.

E-mail: jean.prette@outlook.com.br;

RESUMO: O presente texto é um excerto dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada: “(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís” (2017), na qual objetivou-se compreender através da metodologia da História Oral de Vida, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul – SC. Foram entrevistados no decorrer da pesquisa seis jovens, cada um com sua especificidade e devidamente matriculados na proposta curricular do Ensino Médio do Colégio. Porém, neste texto apresentar-se-á, especificamente, uma narrativa (auto) biográfica dentre os jovens pesquisados. Para isso, fundamentamos nosso diálogo referente ao currículo na perspectiva da ‘filosofia da diferença’ na qual destacamos como referenciais teóricos as autoras Carmen Teresa Gabriel (2014), Sandra Mara Corazza (2010)

e Marissa Vorraber Costa (2010); e, no campo da (auto)biografia, François Dosse (2009) e Leonor Arfuch (2010). Como também, a partir do pensamento de Michel Foucault (2014) os conceitos referentes aos processos discursivos de subjetivações. Ou seja, o filósofo nos deu suporte para podermos entender os processos de subjetivação dos jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís. Em outras palavras, coletamos as narrativas para capturar nelas as subjetividades construídas a partir dos discursos. E nesta perspectiva se propõe três vertentes: (i) a opção da história oral de vida como alternativa política, social; (ii) o processo de subjetivação no método das teorias curriculares; (iii) a escolha da pesquisa como opção subjetiva em uma aposta particular de análise referente a subjetivações e singularizações possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Política de currículo. Subjetivação. (Auto)biografia. Juventudes.

INTRODUÇÃO

As perguntas das quais me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, àquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa (COSTA, 2005, p. 200).

O processo de questionar é muito forte em

minha vida. Porém, há um bom tempo uma indagação é ainda mais presente dentro de mim: como saber se as escolhas estão corretas ou não? Até onde minhas escolhas são influenciadas pela cultura, educação? Não sei se por influência do pensamento filosófico, ou por coragem, esta realidade foi tomando conta de minhas reflexões pessoais. Porém, chego a este momento de minha vida com uma certeza, aquela em que a vida nem sempre é tão lógica, linear e previsível. Cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas, seu tempo para descobertas pessoais. Poderia ainda frisar, cada um tem seu lado humano, sua particularidade frente a grandes escolhas, novos recomeços de vida.

Deste modo, ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, as inquietações me conduziram a pesquisa intitulada: “(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís”, que tem por objetivo compreender, através da metodologia (auto)biográfica, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio - EM do Colégio Marista São Luís.

Pensar esta realidade faz parte de uma experiência pessoal e também profissional relacionada diretamente à minha história de vida, marcada por particularidades muito específicas. Assim sendo, ressalto a minha dedicação integral de convivência diária com jovens dentro de um processo formativo particular no período de 2011 a 2013¹.

Porém, como a vida é feita de escolhas, parti para uma nova experiência, mas que também me colocou diante de jovens. Não mais em um processo integral, mas na relação de educador no Colégio Marista São Luís. E a partir desta relação, vislumbrando-me com as problemáticas ligadas às juventudes me encorajei a novos estudos. Em vista disso, ao ter vivenciado tantos trabalhos pastorais com os jovens em muitas comunidades, posteriormente como reitor dirigindo uma comunidade formativa de jovens, e agora como educador, não somente em sala de aula, mas também em outros espaços formativos como conversas, almoços no dia a dia do colégio, futebol com os jovens do colégio... resolvi compreender e aprofundar de uma forma sistemática por meio da pesquisa os processos de subjetivação que atravessam a vida dos jovens inseridos em uma proposta curricular.

Isto posto, é comum no campo de pesquisas com juventudes, encontrar investigações com jovens de baixa renda, especialmente aqueles em condições de vulnerabilidade. Para esses são pensadas as políticas de reparação e de inclusão. No entanto, o que sabemos sobre os efeitos discursivos de um currículo entre jovens de famílias de alta renda? Que processos de subjetivação são protagonizados por esses jovens? O que nos dizem esses jovens sobre eles mesmos, estudantes dessa escola?

Com essas questões em foco, a pesquisa se instaura numa aposta dialógica,

¹ Os jovens eram acolhidos no início do ano letivo no Seminário, depois de um tempo de discernimento, encontros, estágios. Podiam ingressar jovens concluintes do Ensino Fundamental II e os que já concluíram o EM, para cursar uma fase chamada ‘propedêutico’. No dia a dia a rotina é toda fundamentada na vida em comunidade. Ou seja, com muitas atividades: orações, partilhas, trabalhos, estudos, esporte... Todo este processo balizado pelas dimensões da formação inseridas no documento: *Pastores davos vobis (Eu vos darei pastores segundo o meu coração - 25 de março de 1992 - João Paulo II)* – na qual prioriza: a) formação humana; b) formação espiritual; c) formação intelectual; formação pastoral;

pois entendemos que para atuar, problematizar, fazer a diferença em um currículo de Educação Básica destinado aos jovens, se faz necessário conhecer suas histórias. Dessa maneira, fazer referência ao método (auto)biográfico faz-nos deslocar diretamente ao sujeito, na sua subjetividade. Porém, este não é um processo fácil, por ainda ser um método recente, haja vista que “[...] tem seu uso intensificado na década de 80 do século XX, com o objetivo de renovar, metodologicamente, a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a ‘objetividade e a intencionalidade nomotética’” (OLINDA, 2008, p. 93).

Deste modo, como aponta Bolívar (2001, p. 220), a (auto)biografia gera “uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. De fato, o pesquisador valoriza as narrativas, pois produz um conhecimento significativo capaz de remodelar a própria vida. E assim “há um processo de construção narrativa da identidade [...] pois, cada um tem sua história, seus desejos, suas fragilidades, suas grandezas, seu tempo para descobertas pessoais.” (MARINAS, 2007, p. 52). Em suma, abre-se uma busca constante em compreender como narram, como significam as transformações que brotam na vida dos jovens pesquisados, percebendo que a história de cada um é particular, mas sempre imbricado nos discursos em fluxo nesse contexto escolar.

Com a utilização da metodologia (auto)biográfica e aplicando a mesma aos jovens, reforça-se a ideia de que o sujeito está em movimento. E, como o foco de pesquisa são os jovens inseridos em uma proposta curricular, foi preciso pensar também nesta dimensão educacional. Sendo assim, Dominicé (1998, p. 140) manifesta a seguinte reflexão sobre o uso da história de vida na educação:

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia – se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Com tal característica, na busca constante da singularidade possível, adquirida no sentido próprio da história de vida, concordo com Venera (2015, p. 56) ao afirmar que: “diante da ilusão de chegar à totalização de uma vida, a impressão de que, ao acessar a memória dos biografados, se acessa também o passado vivido e a vida como ela foi”. Com efeito, esse método especulativo nos direciona para uma trajetória fenomenológica-existencial, haja vista que é especificamente uma relação de escuta e comprometimento, que conseqüentemente, conectar-se-á as nossas memórias.

A partir desta ótica, poderia questionar o porquê de querer conhecer histórias de vida de jovens. E ensaiando uma tentativa de resposta, destaco a importância de dar voz aos discentes, fato extremamente oportuno, e salutar para o campo educacional, muito marcado pelas falas do corpo docente e dirigente.

[...] a modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa.

Para isso, foi necessário ouvir as narrativas dos jovens e os procedimentos de como as subjetividades presentes no currículo atravessam a rotina deles, seja dentro do espaço escolar ou fora.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E CURRÍCULO

É de nossa compreensão que o processo formativo dos jovens, ainda que aconteça em uma instituição escolar, dá-se em fluxo discursivo que extrapola os muros da escola. Nesses meandros, muitos são os obstáculos que interferem diretamente nos processos de subjetivação, como enfatiza Venera (2010, p. 31):

o mercado editorial engendra uma tecnologia do Estado que faz os discursos oficiais atingirem o interior do espaço privado dos seus indivíduos. Esse trabalho aponta os livros didáticos como co-responsáveis, além dos demais discursos oficiais, do professor, todo o currículo escolar, por se criar certa subjetividade democrática. Obviamente foi considerado, também, que essa subjetividade democrática vem sendo construída em meio a um emaranhado de consumos além daquilo que a escola oferece (como a igreja, a família, o shopping, a rua, a praça, a TV, a revista, o gibi).

No entanto, entendo que existe um destaque social para a formação escolar, o saber aprendido na escola. E neste desenvolvimento fundamentam-se questões particulares no âmbito da instituição escolar, como detentora privilegiada do saber e como responsável em transmitir esses ‘saberes’. Nesta vertente, Foucault ao citar que “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral da minha pesquisa” (1995, p. 232), recusa a premissa de um sujeito transcendental, único, absoluto e, o insere no contexto sócio-histórico e em discursos que o produzem em um determinado modo de pensar e agir. Faz-me pensar, entretanto, que as narrativas (auto)biográficas podem reverberar efeitos discursivos acerca do poder do currículo escolar, mas também de tantos outros ‘lugares de verdade’ como a mídia, os livros e outros consumos.

E, é neste fluxo que os jovens podem ser entendidos: se insere em seu processo enquanto indivíduo, parte do Estado, que é interpelado pelos agenciamentos coletivos de enunciação e se fazem subjetividades, efeitos discursivos, podendo também culminar em singularizações possíveis. Esse movimento é evidenciado no esquema abaixo como método de observação dos sujeitos.

Fonte: VENERA, 2012, p. 147

Por intermédio do esquema, a autora ressalta os locais das tensões entre o “[...] saber e o movimento da história” (2012, p. 147). Nesse sentido, a pesquisa ajuda a pensar na direção dos processos de subjetividade de jovens inseridos em uma proposta curricular, que pode ser compreendida como modos de subjetivação. Ainda que esse organograma construído por Venera esteja em diálogo com Gattarri e Rolnik, é um entendimento de que as subjetividades não são constituídas de uma essência à priori, mas implicadas em diferentes dispositivos sociais, ou fluxos de agenciamentos e são, em si mesmo, ao mesmo tempo assujeitamentos e singularizações. Haja vista que, como afirma Dallabrida (2001, p. 25) “o currículo não é visto como mero reflexo da realidade social, mas como fabricante de identidades e subjetividades específicas e formatador de sensibilidades e visões de mundo, pelo modo como seleciona, estrutura e distribui o conhecimento escolar”.

De fato, quando se pensa em Escola, automaticamente vem no pensamento: propostas curriculares, metodologias, material didático, enfim, tudo o que irá ‘garantir’ ao estudante matriculado na determinada proposta curricular o ‘conhecimento/saber’ necessário para enfrentar os exames que virão. Pois, como afirma Rose (2001, p. 36-38) as escolas são:

[...] dispositivos de produção de sentidos – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento, não são produzidos pela experiência; eles produzem a experiência [...] montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.

Além disso, é Corazza (2001, p. 14) que nos lembra de que existem sujeitos nos currículos, expectativas de mundos, de ‘eus’, de ‘nós’:

um currículo é o que dizemos e fazemos... Com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro” que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pleora de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo.

Pensar desta forma é fortalecer o valor do processo juvenil que está sempre em movimento. Entendendo que existem no currículo as intensões adultas relacionadas ao futuro, de vir a ser, o desejo de apreensão já estabelecido, a crença em continuidade, mas também a compreensão desse jogo temporal da existência, um agora, um presente onde pulsa os anseios dos jovens, um fazer-se como acontecimento do presente, com realidades diversas.

A partir disso, permanece evidente nossas relações com os jovens estudantes, naquilo que Foucault valorizou de modo particular nas obras *História da Sexualidade 3* e na *Hermenêutica do Sujeito*, ou seja, a construção histórica de cada um em busca

do cuidado de si, visando a singularização do sujeito.

Por conseguinte, dentro desta lógica dos processos de subjetivação, Larrosa (1994, p. 37) afirma que “[...] a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos...) de subjetivação”, e frente a tal afirmação, não se pode deixar de perguntar: O que é o currículo? Quais são os conhecimentos que devem ser estabelecidos e considerados como saberes legitimados e não legitimados na base curricular? São questionamentos, muitas vezes, sem uma resposta. Pois, como afirma Venera (2009, p. 65):

facilmente o jovem é entendido pela instituição escolar como um sujeito em transição, em formação para o futuro. Alguém que precisa conhecer determinados saberes, construir alguns conceitos, operar certos procedimentos, definir identidades, para o sucesso na fase adulta. Esse presente é difícil de ser considerado.

E nesta busca constante de conteúdos para fundamentar a credibilidade do currículo estruturado, engessado, acaba se tornando uma verdadeira fonte de milagres em afirmar que a consequência é a garantia de excelentes resultados, entendidos na mensuração numérica da avaliação. Na perspectiva pós-estruturalista, a partir da filosofia da diferença, Corazza questiona, dialogando com Deleuze, ao afirmar que:

[...] o campo curricular fundamenta-se nos resultados de exames nacionais e nos rankings internacionais? Radica na *expertise* de alguns poucos? Por inanição, prediz e conserva certezas de conhecimentos estabelecidos, ou desorbita a tradição e a faz abandonar suas elipses para inserir-se em outras? Reelabora o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, não como transgressão ou interrupção, mas como arte da conexão e da experimentação: ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar (CORAZZA, 2010, p. 150).

Deste modo, concordando com a autora, estou problematizando a proposta curricular possível de ser palpável no convívio dos jovens para com seus colegas, educadores, administradores, comunidade, enfim, com todo o corpo escolar, não apenas projetando um futuro para os jovens, mas entendendo as potencialidades dos processos de subjetivação e singularização do presente. Nessa construção sócio-histórica a singularização ganharia corpo. Esta é uma metodologia diferente da linear, expressada, muitas vezes, por exames que limitam o sujeito em seu modo de ser e agir, condição esta que “garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado pelos regimes de verdade das diferentes áreas do conhecimento científico” (GABRIEL & CASTRO, 2013, p. 102).

Neste movimento do currículo, não podemos esquecer que o mesmo é “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, p. 51). Mesmo que tenhamos pontos de vistas no que diz respeito a singularização do sujeito, sempre estaremos atravessados em um currículo que irá dirigir orientações aos jovens, pois o discurso é

sempre a de governar sujeitos, pois como bem sabemos na práxis de nossas ações pedagógicas estruturadas:

[...] ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (Foucault, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem. (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p. 58)

Desta maneira, pensar o currículo, no ponto de vista pós-estruturalista e observando os processos de subjetivação, compreendo que a escola idealiza um ambiente de rendimento no que diz respeito à ‘conhecimentos e habilidades’. E assim, caminhamos em nossos processos com matrizes de competências procurando universalizar as exigências consideradas sociais e pedagógicas, na qual se valorizam estratégias, a disciplina, a didática. Os pontos alcançados sempre serão mais bem vistos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, como ressalta Corazza (2010, p. 111), “a ética de nossa ação educacional [...] está aliançada com culturas e políticas de muitos mundos, grupos, racionalidades, línguas, inteligências, grandezas, sensibilidades, histórias, realidades [...] reinventando os que estão em metamorfose”.

A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS

A partir do aporte teórico em relação ao currículo e subjetividade, apresento a proposta curricular da União Marista do Brasil (UMBRASIL)², visando uma breve apresentação de tudo o que é proposto aos jovens que estão inseridos nesta realidade. E assim, compreenderemos que todo este aparato perpassa todas as unidades dos Colégios Maristas do Brasil, e, conseqüentemente atravessa a realidade do Colégio Marista São Luís. Isto posto, nos aproximamos da proposta para melhor entendermos esse dispositivo pelo qual atravessam as histórias de vida que os jovens narraram.

De antemão, a Rede de Colégios Marista procura evidenciar de forma muito contundente uma formação baseada nos ‘valores maristas’, balizados por uma realidade de ‘educação moral’. Quando se estuda a história da educação brasileira, evidencia-se como era presente esta realidade de uma educação baseada em valores, principalmente pela influência dos colégios que eram organizados e coordenados por congregações religiosas, ou seja, confessionais.

Para fundamentar essa relação de educação moral no passado para ‘valores’

2 A UMBRASIL (União Marista do Brasil) é a associação das Províncias e do Distrito – que são as unidades administrativas do Brasil Marista, bem como de suas mantenedoras. Representa um universo de 159 unidades e negócios complementares que englobam educação básica, universidades, hospitais, editoras e veículos de comunicação (Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br>>. Acesso em: 03 de maio 2016)

em nossos dias, concordo com as palavras de Larrosa (1999, p. 45) ao afirmar que na “[...] literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como ‘classificação de valores’, atividades de auto-expressão’ [...] sem dúvida, a educação moral, tem a ver com elementos de domínio moral, com disposições ou atitudes, como normas e com valores de uma forma muito particular”.

O Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) procura observar as exigências contemporâneas no que diz respeito a sua proposta curricular específica, visando o processo educativo das crianças, adolescentes e jovens. Sendo assim, evidencia uma cultura reflexiva e sistemática, inserindo a comunidade educativa, “um currículo aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica favorece a reflexão crítica [...] e o uso de múltiplas linguagens” (PEBM, 2010, p. 60). Dessa forma o projeto proposto:

[...] afirma-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam nos *espaçotempos* da escola. O Projeto é, ao mesmo tempo, orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático- pedagógico, pois **se constitui num artefato de formação dos sujeitos da educação marista** (PEBM, 2010, p. 15 grifo nosso).

Em suma, a proposta é clara, ou seja, de formar sujeitos da educação marista abertos a contemporaneidade, em relação às ‘normas e valores de uma forma particular’. Para fundamentar a afirmação, a Rede de Colégios é regido pelos seguintes princípios/valores (PEBM, 2010, p. 16-17):

01. Educação de qualidade como direito fundamental.
02. Ética cristã e busca do sentido da vida.
03. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura dapaz.
04. Educação integral e a construção das subjetividades.
05. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
06. Multiculturalidade e processo de significação.
07. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
08. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
09. Cidadania planetária como compromisso ético-político.
10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.
11. Currículo em movimento.

Pensar no processo de formação dos sujeitos e nos processos de como se dá essa formação é essencial, deve ser bem fundamentado nos espaços/tempos

para não se cair no risco de formar/educar/subjetivar em uma ‘fôrma’ padronizada. Considerando que, se as subjetividades são efeitos discursivos e o currículo produz identidades, mas também diferenças, quais efeitos discursivos um currículo com essa característica produz nos jovens?

Esta problemática me faz pensar na realidade da formulação de políticas de currículo comuns, o qual fica ao encargo das secretarias estaduais e municipais de educação, chegando à escola algo em forma de ‘pacotes educacionais’, simplesmente para serem utilizados, e muitas vezes não considera a realidade local. Essa crítica também vale para o setor privado de ensino, haja vista, que as determinações também são dadas pelas legislações educacionais, valendo-se da organização da parte comum dos conteúdos garantida pela Lei 9394/96 (Artigo 26), ou seja:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, o Colégio amparado na Lei possibilita a abertura de novas propostas, desde que contemplem a base curricular obrigatória. E lança a proposta da ‘pedagogia da presença marista’, que segundo Estaún (2014) é um traço característico da pedagogia marista, o qual aprofundou-se e intensificou-se especialmente a partir da publicação: *‘Missão Educativa Marista. Um projeto para hoje’*, em 1998.

EM CADA CAMINHO, OPORTUNIDADES DE ANÁLISE

Ao analisar a narrativa de Paula³ busquei compreender os processos de subjetivação e singularização presentes na proposta curricular na qual ela está inserida. Assim, para compreender a experiência de si, ou seja, subjetivações e singularizações possíveis, que historicamente constituem o sujeito, salienta Larrosa (1999, p. 43) pelo modo próprio com a qual “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina [...]”. Ou seja, de modo específico por meio da narrativa de vida da jovem Paula, se procurará analisar “[...] não os comportamento, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Isto posto, ressalto o pensamento de Foucault referente ao ‘cuidado de si’, o que nas palavras de Souza (2003, p. 38) “trata-se de saber como o indivíduo constitui-se como o sujeito de suas próprias ações [...] as quais o sujeito transforma a si mesmo

3 Jovem negra - Destaca-se dentro de todo o Ensino Médio por ser a única estudante negra do Colégio; no decorrer da pesquisa, os jovens foram os narradores de suas histórias de vida, e, no escopo de preservar a identidade nominal de cada um deles, em comum acordo, e por valorizarmos o protagonismo dos jovens, eles mesmos escolheram seus codinomes inspirados na particularidade de cada um.

[...]”.

Destaco a narrativa de Paula ao afirmar algumas particularidades de si, que representam os processos de subjetivação de uma jovem que experimentou um padrão de vida, mas que por determinados motivos a família veio a perder. E assim, iniciava uma nova realidade, na cidade de Jaraguá do Sul, em colégio público, levando a jovem a expressar que:

[...] chorava bastante com respeito a isso em casa também, a interação que eu tinha na escola não era muito boa, os meus pais sofreram também junto comigo nesse processo então, foi uma época bem difícil, até essa relação da escola acabou me afetando emocionalmente e com respeito às outras pessoas assim eu tive dificuldade de entender melhor esse contexto social e como deveria interagir com as pessoas ou como lidar com as pessoas (PAULA, 2016).

A jovem fez a experiência de si em duas realidades distintas, o que a levou a não compreender este: ‘o que é este eu?’, haja vista, que as relações de poder que atravessam os sujeitos fazem realmente com que a jovem se distancie do seu ‘eu’. E, nesta realidade de subjetivação faz com que ela busque verdades e forças fora de si. Ou seja, é desta forma, não ‘conhecendo-se a si mesmo’ que mais facilmente a jovem seja subjetivada e queira o mais rápido possível retornar a um espaço de poder, a qual ela não gostaria de ter saído, pois, como Paula evidencia:

Então, desde o início do meu fundamental que cheguei em Jaraguá, na verdade desde depois do meu primeiro ano na escola pública e convivendo na cidade, assim, observando a cidade em si e o clima, eu sempre tive muita vontade de estudar numa escola particular. As escolas particulares de Jaraguá do Sul, na verdade eu sempre tive uma visão muito boa delas, então sempre tive muita vontade de estudar nas escolas particulares daqui, ou o Bom Jesus ou o Marista, então eu tinha muita admiração por essas escolas (PAULA, 2016).

Passado alguns anos na cidade, e chegando ao término do Ensino Fundamental II, crescia a expectativa da jovem Paula em alcançar o seu desejo. Ou seja, estar inserida em um Colégio Particular da cidade. Assim, quando iniciou o processo de visitas com seus pais e chegaram ao Colégio Marista, relata que:

[...] quando a gente veio pro Marista, a recepção já foi totalmente outra, pelo colégio ser grande, já me deu impacto maior, também, quando a gente entra aqui parece que a gente tá num campus, as pessoas mesmo, o tratamento, principalmente, acho que me afeto muito, o método de ensino, os professores, a boa qualidade dos professores foram citados, também as provas, os simulados afetaram bastante, a nota no ENEM, a nota das provas, então tudo isso afeto a minha escolha (PAULA, 2016).

Esta busca de Paula, por esse lugar de excelência, faz com que ela retorne ao tempo que perdeu quando seus pais passaram por dificuldades econômicas. Porém, o que não se pode deixar de analisar é a forte relação por meio de sua narrativa em retratar sua experiência no que diz respeito aos dispositivos pedagógicos encontrados

no Colégio desde o primeiro momento em que ali adentrou. Assim, como afirma Larrosa (1999, p. 57) este fator do dispositivo pedagógico será:

[...] então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moram, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas.

Dessa maneira, Foucault (1982), na obra *Hermenêutica do Sujeito*, elaborou uma “[...] metodologia analítica focalizando as práticas nas quais o sujeito se elabora, se transforma e atinge enfim um modo de ser [...] chamou de ascéticas essas práticas que compõem um conjunto de exercícios que o indivíduo se impõe a si mesmo para se moldar a partir de um regime de subjetivação” (Idem). Todavia, este exercício não é algo simples de se realizar, pois, ao fundamentar em pensadores como Foucault, Guattari e Deleuze, concordo com Gallo (2010, p. 240), ao afirmar que os filósofos citados:

[...] estudaram a fundo o fenômeno do poder e suas formas de constituição históricas e contemporâneas. O panorama que nos apresentam mostra que as malhas do poder, seja nas instituições, seja nos indivíduos, são sempre bastante fortes. Porém, é sempre possível oferecer resistência. É celebre a fórmula de Foucault: “onde há poder há resistência” (1985, p. 91), evidenciando que não há um fora do poder, mas que suas relações são sempre de mão dupla, isto é, nunca se *sofre* apenas o poder, ele é também, na mesma medida, *exercido*.

Em um determinado momento da pesquisa, cito que pelo método da (auto) biografia, os jovens da pesquisa iriam fazer este exercício de olhar-se para si mesmo, o que poderia auxiliá-los a fazer esta análise de conhecimento de si, o que ajudaria também a compreender de forma mais objetiva a afirmação de Foucault, ou seja, ‘onde há poder há resistência’. Pois, como ressalta Gallo (2010, p. 241), nos “[...] processos de subjetivação a linha de fuga está na possibilidade de *singularização*. Se a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, [...] a singularização é uma resistência a este processo [...]”.

Assim, procurando analisar processos de singularização na história de vida de Paula, destaco que em determinado momento da entrevista, ao perceber em sua narrativa que observava os jovens do colégio como ‘cientistas’, questionei justamente, se ao entrar no Colégio ela continuava com essa percepção, ou se isso era justamente produções de subjetividades que ela fazia. E assim relata:

Então, pela diferença de escola pública e particular, entrando aqui eu já dei um suspiro e me senti já muito surpresa pela estrutura do colégio, pelo que me foi oferecido antes, então eu senti muito essa diferença e quando eu cheguei aqui,

além do impacto da estrutura do colégio, a Diretora Educacional me recepcionou pra mostrar minha sala e pra minha mãe pra gente se sentir mais à vontade aqui dentro, então o segundo impacto foi a recepção na escola em si e depois disso em sala de aula, a primeira professora que eu tive, foi a professora de Inglês, que realmente tem muita capacidade profissional, então realmente fiquei muito surpresa pelo nível dos professores, primeiros professores recebidos, os outros também claro, **mais a minha primeira impressão foi que realmente aqui era o que eu tava pensando ou mais [...]** Depois de alguns anos assim talvez por estar acostumada com a situação de estudar aqui, claro, eu dou muito valor a isso mais por estar acostumada com a situação do colégio por já estar aqui já faz 3 anos, **então eu continuo tendo muita admiração, a admiração que tive antes foi devido a surpresa, então agora eu tenho satisfação real de estudar aqui.** (Grifo nosso)

Deste modo, compreendo o pensamento de Foucault (1995), quando evidenciava que todo processo investigativo das resistências é tanto quanto fundamental aos mecanismos de poder que podem ser presenciados na produção de subjetividades. Paula, por meio de suas experiências é capaz de suportar, refletir sobre si mesmo, repensar posicionamentos, chegando ao ponto de alterar suas proporções no que diz respeito a pensar e agir sobre si mesmo. Assim, o poder explicado por Foucault (1995, p. 243) é como um,

[...] conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis a agir. Uma ação sobre ações.

Porém, na medida em que o sujeito encontra essa prática de liberdade, chega ao ponto de se conhecer e afirmar: ‘então eu continuo tendo muita admiração, a admiração que tive antes foi devido à surpresa, [...] agora eu tenho satisfação real de estudar aqui’, evidencio um processo de singularidade, o que leva o sujeito ao cuidado e ao conhecimento de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por este instrumento apresentado em formato de eixos balizadores presentes na proposta curricular, destaco o valor das narrativas dos jovens. Ouvir os sujeitos para perceber se de fato os jovens se ‘encontram’ nesta proposta curricular. Como ele se vê? Como se sente? Como ele acha que saíra do colégio após o Ensino Médio? E, conseqüentemente, identificar por meio das (auto)biografias a relação entre os discursos da proposta curricular Marista e os processos de subjetivação dos jovens que estão atravessados neste cotidiano. Considerando a valorização do processo sócio-histórico dos jovens, concordo com Silva (2016, p. 42) ao afirmar que:

Observar os jovens já pressupõe um grande desafio e quaisquer que sejam os jogos de sua linguagem, estes jogos são jogados por muitos outros. Há discursos prontos que envolvem a educação, muitas políticas educacionais lançam propostas inovadoras e acordos internacionais com métodos de

aplicação em cartilhas que nos ensinam o caminho e nos mostram como tudo é possível. São nesses discursos que a produção de subjetividade é formada. Em sala de aula, tradicionalmente o professor representa a maior autoridade e repreende um estudante apenas com um olhar e ele responde apenas o que o professor quer ouvir, é por isso que se diz que a subjetividade não está dentro de um indivíduo, mas no que ou quem o cerca. É no processo de interação, no evento da fala viva entre dois ou mais interlocutores que é possível a construção de um sentido.

A proposta curricular da Rede Marista, por meio dos ‘Valores Maristas’, destaca a “pedagogia da presença” como primordial na relação educadores e jovens estudantes no compromisso de analisar as conexões entre as particularidades de cada sujeito, expostas nas (auto)biografias, em relação aos discursos de valores disponíveis aos jovens. Para o Colégio, ao se balizar em sua proposta curricular, será o diferencial compromisso histórico de transformar a sociedade e a si mesmo dentro das possibilidades concretas que os Colégios Maristas oferecem. A ação reflexiva dos educadores, gestores, na abertura de conhecer os jovens por meio de seus discursos, faz com que todos cresçam gerando uma teoria em que os jovens, enquanto indivíduos, também são sujeitos atuantes de modo concreto dentro de sua práxis sócio-histórica na qual estão inseridos. Assim sendo, é:

[...] necessário reconhecer que, no contexto contemporâneo, se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Isso implica compreendê-las como um “fenômeno de impressionante complexidade”, constituído por novas e distintas categorias sociais, que sentem, pensam e significam o mundo de um jeito muito próprio (PEBM, 2010, p. 57).

São Marcelino Champagnat, fundador da Congregação dos Irmãos Maristas, e conseqüentemente dos Colégios Maristas, afirmava que “para educar os alunos é preciso demonstrar-lhes que os amamos” (FURET, 1989, p. 550). Assim, ao pensar no período histórico⁴ em que ele pronunciou essas palavras, nos remete a analisarmos o diferencial das instituições confessionais. Ou seja, (i) preocupação em formar nos princípios da fé; (ii) formação acadêmica priorizando a qualidade; (iii) formar um bom cristão e um virtuoso cidadão. Assim, seu pensamento utilizando-se de palavras que representam valores religiosos, se caracterizava justamente na visão de que para:

4 Os católicos do início do século XIX, estão divididos quanto aos objetivos da instrução. Na base está uma conceituação generalizada: A religião passa antes da instrução. Deus, pensavam os católicos, julgará os homens por sua santidade e não por sua cultura. A educação deve portanto formar bons cristãos, em seguida e somente, em seguida, ela se preocupa em instruí-los. [...] A posição tradicional da Igreja no entanto, adota a instrução como um bem. Como todos os talentos dispensados pelo Criador, a inteligência deve ser cultivada. O conceito de instrução, que Champagnat incutia na formação de seus discípulos, situa-se nesta linha tradicional e clássica da Igreja. Ele visava à formação integral do homem, muitas vezes, por ele repetido em suas instruções indicando a meta final da instrução dada por um Marista: “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos” (MARTINS, 1989, p. 77-78).

Educar uma criança [adolescente/jovem] não é ensinar-lhe a ler, escrever e iniciá-la nos diversos conhecimentos do ensino primário. Estas noções bastariam se o homem fosse feito só para este mundo. Mas outro destino o aguarda. Ele existe para o céu, para Deus. É para atingir essa finalidade que há de ser educado. Educar uma criança é, pois, desvendar-lhe tão nobre e sublime destino e oferecer-lhe os meios para atingi-lo. Numa palavra, educar uma criança [adolescente/jovem] é fazer dela bom cristão e virtuoso cidadão. (CHAMPAGNAT apud FURET, 1989, p. 498).

E a partir das narrativas de vidas dos jovens pode perceber como esses discursos ecoam dentro de cada um. Haja vista, que um Colégio de tradição que preza pela excelência da proposta curricular possui discursos fundamentados e balizadores como apresentado. Porém, a inquietação continua, para poder de fato analisar e compreender quais são os efeitos de uma proposta como esta para os jovens estudantes de hoje.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**). Brasília: MEC/CNE, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Os sentidos do currículo**. In: Revista Teias, Currículos: culturas e discursos. v. 11, n. 22. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

_____. Sandra Mara. **O que quer um currículo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber, **Currículo e política cultural**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____; SILVEIRA, Rosa Hessel & SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 23, pp. 36-61. 2003.

_____. **Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos**. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). Caminhos investigativos III. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALLABRIDA, Noberto. A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DOMINICÉ, P. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 101-106.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Revista: Estudos de Psicologia [On-line] 2002, 7 (julho-dezembro): Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170218>> Acesso em: 23 Jan. 2016. ISSN 1413-294X.

ESTAÚN, Antonio Martínez. **Pedagogia da presença Marista**. Curitiba: Grupo Marista, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **O sujeito e o poder**. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1999.

FURET, João Batista. **Vida de Marcelino José Bento Champagnat**, São Paulo: Províncias Maristas do Brasil, 1989.

GABRIEL, Carmen Teresa & CASTRO, Marcela Moraes de. **Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política Educacional contemporânea**. Revista em questão, v. 45. 2013.

GALLO, Sílvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 229-244, maio/ago. 2010.

LARROSA, Jorge. **Tecnologia do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio and REIS, Juliana Batista dos. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cad. CEDES [online]. 2011, vol.31, n.84, pp. 253-273.

MARTINS, Adelino da Costa. **Contexto histórico e social da obra educativa de Champagnat**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1989.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva (Org.). **Artes do existir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PEBM, **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. União Marista do Brasil – UMBRASIL. Brasília, 2010.

PRETTE, Jean. **(Auto)Biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

SILVA, Janaina Guiguer da. **Revozeamento: uma experiência etnográfica em uma Escola do Ensino Médio Inovador**. 2016, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Santa Catarina.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SOUZA, Pedro. Resistir, a que será que resiste? O sujeito feito fora de si. Linguagem em (Dis) curso. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 37-54, 2003.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Narrativas (auto) biográficas: singularidades possíveis.** Revista: Ambivalências [On-line] 2015, (julho – dezembro): Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/4393>> Acesso em 22 Fev. 2016. ISSN 2318-3888.

_____. **A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre juventudes.** In: Abordagens teórico-metodológicas primeiras experiências. Org: Raquel Alvarenga Sena Venera | Rosânia Campos. Coleção Rizomas Educacionais. Joinville: Editora Univille, 2012.

_____. **Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãos e implicações no ensino de história: um jazz possível.** 2009, 327f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA

Anáisa Cristina Pinto

Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
São Paulo –SP

Sônia Barros

Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
São Paulo –SP

Lara Simone Messias Floriano

Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
São Paulo –SP

Suellen Vienscoski Skupien

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa - PR

RESUMO: Avaliar é atribuir valor para a aferição do conhecimento com atribuição de créditos. A avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. Esse estudo teve como objetivo apontar a realidade da avaliação da qualidade do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental na graduação. Realizou-se revisão de literatura na Base de Dados Google Scholar. Os resultados mostraram um panorama da avaliação do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental em diversos países, como Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido e em países

da América Latina e Central, como Colômbia, México e Uruguai. No Brasil, evidenciaram-se pesquisas do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental na graduação, que foram realizadas após a promulgação da Lei da Reforma Psiquiátrica Brasileira nº 10.216 de 06 de abril de 2001. Elas apontaram para o fato de as disciplinas curriculares de saúde mental e psiquiatria serem marcadas pelo enfoque do que seja normal e patológico, no transcorrer do ciclo de vital, centrados na psicopatologia e na instituição psiquiátrica. Concluiu-se que o cenário atual pode colaborar para a formação de profissionais acríticos e pouco atuantes politicamente dentro de um contexto de Reforma Psiquiátrica e por isso evidencia-se a preocupação com a atualização do ensino na área voltado para a construção uma nova concepção sobre o saber e as práticas psiquiátricas, que possibilite ao sujeito com transtorno mental alternativas e distintas formas de inserção social.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Educação em enfermagem, Saúde mental, Políticas públicas de saúde.

ABSTRACT: Evaluating is giving value to knowledge measurement granting its credits. Evaluation, associated to learning, seems an important subsidize to qualify and solidify the

basis of higher education and the relational process that interfere in them. This work aims at presenting the reality of the teaching psychiatry nursing and mental health graduation quality evaluation. It was done a literature review in the Google Scholar data base. The results show an overview of teaching psychiatry nursing and mental health in several countries, as New Zealand, Australia and United Kingdom, South America and Central countries as Colombia, Mexico, and Uruguay. In Brazil, studies in teaching psychiatric nursing and mental health are highlighted in graduation courses, which were done after the promulgation of the Brazilian psychiatric reform law n. 10.216 from April the 06th 2001. They pointed to the fact that the mental health and psychiatric curricular subjects were characterized by the emphasis in what is normal and pathological, in the ongoing vital cycle, centering in the psychopathology and in the psychiatric institution. We concluded that the current scenario may contribute to the qualification of uncritical and little political active professionals in a context of psychiatric reform. For this reason the concerning about updating the teaching in this area, focused on the construction of a new conception about the knowledge and psychiatric practices which enable the person with mental disorders alternatives and different ways of social inserts, is highlighted.

KEYWORDS: Evaluation, Nursing education, Mental health, Public healthcare policy.

1 | INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fundado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004 define “avaliação como processo sistemático e periódico, envolvendo as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes” (GOULART *et al.*, 2011). Ela incorpora vários instrumentos, como: auto avaliação, avaliação externa, Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Apesar do impacto positivo que esse formato avaliativo traz, ele não altera a essência da qualidade do ensino superior (SANTOS, 2014; REAL, 2007).

Existem inúmeras formas de medir a qualidade da educação. Raszl, *et al* (2012) defendem que elas dependem da perspectiva do observador, assim “torna-se complexo saber qual está correta, pois todas possuem validade, uma vez que expressam os valores defendidos por quem as desenvolveu” (SANTOS, 2014, p. 41). Dourado e Oliveira (2009), declaram que não há um único padrão de qualidade, mas sim dimensões de qualidade em função do contexto social e político.

Santos (2014) fez um levantamento bibliográfico sobre a avaliação da qualidade dos serviços em educação e constatou que, os estudos que conseguiram identificar as dimensões com os quais é possível iniciar um esboço das formas possíveis de avaliar a qualidade dos serviços prestados em educação, buscando estabelecer um padrão, usaram instrumentos para isso. Dentre eles temos o SERVQUAL, que avalia a experiência dos estudantes e o EduQUAL, que mede o nível de satisfação de diferentes

partes interessadas (HILL, 1995; MAHAPATRA; KHAN ,2007).

Ainda assim, esses instrumentos apresentam lacunas em relação ao atendimento de necessidades específicas de cada contexto. Embora sejam ferramentas concebidas como medidas genéricas de qualidade é importante conceber esses instrumentos como esqueletos prévios, que obrigatoriamente exigem modificação para se ajustar em situações específicas (SANTOS, 2014).

Don Houston (2008) fez um estudo crítico sobre as concepções para a qualidade do ensino superior, e teve como conclusão a existência da necessidade de estudar e desenvolver as próprias questões e desafios específicos de uma IES e que nenhuma receita substitui isso.

O que se pode verificar mais constantemente na avaliação dos estudantes do ensino superior nos dias atuais é uma valorização excessiva do aspecto quantitativo, em detrimento da verificação da qualidade do que é ensinado e aprendido. No entanto, não se faz necessária a exclusão da avaliação quantitativa, mas acrescentar a qualitativa, representada pelo emprego de avaliações formativas (SANTOS, 2014).

Diante deste contexto o estudo objetivou apontar a realidade da avaliação da qualidade do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental na graduação.

2 | METODOLOGIA

Para fazer o levantamento da realidade da avaliação da qualidade do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental na graduação, considerando a PNSM e a Lei nº 10.216 (BRASIL, 2001), foi realizada uma revisão de literatura na base de dados Google Scholar no mês de novembro de 2015.

Os descritores utilizados estão nos Descritores das Ciências da Saúde (DeCS) nos idiomas português, espanhol e inglês. São eles: Avaliação (Evaluación, Evaluation); Educação em Enfermagem (Educación en Enfermería, Nursing Education); Saúde Mental (Salud Mental, Mental Health); Psiquiatria (Psiquiátrica, Psychiatry); Políticas Públicas de Saúde (Políticas Públicas de Salud, Public Health Policy).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram localizados estudos que apresentaram um panorama da avaliação do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental. Na realidade de países, que não o Brasil, destaca-se a Austrália, que publica muitos estudos sobre a temática. Um estudo compreensivo sobre a graduação em enfermagem na universidade de Victoria – Austrália - relatou mudanças significativas no ensino de saúde mental/psiquiatria. Lá, os estudantes são preparados para prover cuidados aos doentes mentais em vários *settings* terapêuticos (HAPPELL, 2006). Outro estudo concluiu que a carga horária e os recursos disponibilizados para o ensino em saúde mental deveriam ser aumentados

(MOXHAM, *et al* 2011).

Em relação aos recursos, uma pesquisa apontou para o fato de que os setores de serviço colaboram com a graduação em enfermagem psiquiátrica e de saúde mental, promovem suporte no aprendizado e aumentam o entusiasmo na área, desenvolvendo um enlace de experiências clínicas e educacionais, para os estudantes (ARNOLD, DEANS; MUNDAY, 2004).

Fatores que afetam a qualidade da educação foram: a falta de preparo dos estudantes de enfermagem ao início das práticas; e a escassez de professores de saúde mental que trabalharam, lecionaram e tem especialização na área (CLINTON; HAZELTON, 2000).

Holmes (2006) defende que, para se pensar construtivamente sobre o futuro da enfermagem psiquiátrica, as forças de trabalho em saúde mental deveriam ser graduadas por especialistas que compreendam as identidades da disciplina. Wand (2011) defende que a promoção de saúde mental requer a reorientação da educação, da prática e da pesquisa.

Os estudos americanos dão maior enfoque aos aspectos clínicos e psicopatológicos, utilizando estratégias de ensino-aprendizagem mais modernas. Nesse país, uma pesquisa objetivou a construção, por estudantes de enfermagem, de ferramentas de raciocínio para formulação de diagnósticos diferenciais relacionados à doença mental. Isso acontecia em um ambiente controlado, onde os estudantes praticaram a avaliação e o diagnóstico, com feedback dos professores, colegas e dos protótipos de pacientes. Ao final, os estudantes apresentaram excelentes resultados no manejo de ferramentas e habilidades, além da confiança durante a entrevista e com os protótipos de pacientes (SHAWLER, 2008).

Um estudo finlandês usou a mesma ferramenta e concluiu que o uso desse tipo de estratégia promove o pensamento crítico, a comunicação e a tomada de decisão (GUISE; CHAMBERS; VALIMAKI, 2012).

Na Nova Zelândia foi realizado um estudo por Crowe e O'Malley (2005) que usou uma ferramenta de reflexão crítica para prática de saúde mental em enfermagem. Eles concluíram que os estudantes conseguiram desconstruir mais facilmente conceitos ultrapassados e, reconstruir outros, implementando mudanças na prática clínica.

Estudos do Reino Unido se dedicaram a relatar a experiência do ensino em enfermagem psiquiátrica, envolvendo usuários dos serviços de saúde mental. Um deles utilizou fóruns de discussão online entre estudantes e usuários dos serviços, como estratégia educativa. Os resultados apontaram para o fato de, com o uso dessa tecnologia, os estudantes apresentarem empatia pela vivência e experiência da doença mental dos usuários e refletirem sobre a prática clínica (SIMPSON *et al*, 2008).

Em relação às competências necessárias aos estudantes, Gile, Klose e Birger (2006) sugerem a inclusão de uma ferramenta pedagógica de avaliação do discente na *performance* clínica.

A seguir serão apresentados três estudos que refletem da avaliação do ensino de

enfermagem psiquiátrica e de saúde mental, no contexto da América Latina e Central, excetuando-se os estudos brasileiros.

Em uma pesquisa colombiana, Infante (1978) analisou aspectos da situação da psiquiatria e saúde mental na Colômbia, com um olhar na educação em enfermagem psiquiátrica e de saúde mental, através dos anos. O estudo traz que, naquela época, a formação em enfermagem enfocava pouco ou em nada a saúde mental. Até meados da década de 70, o ensino era pautado no mesmo modelo prático, clínico, de cuidado custodiado e na compreensão de que o *louco* fosse perigoso e deveria ser separado do seu meio social (INFANTE, 1978). A partir de 1976 buscou-se a transição do modelo clínico tradicional para um modelo social (INFANTE, 1978). Esse fato aproximou-se do caminho tomado pela RP do Brasil, embora seja anterior aos principais marcos brasileiros. Um aspecto crítico que o estudo apontou foi a escassez de bibliografia de enfermagem sobre o tema - as que existiam enfocavam a clínica e eram estrangeiros (INFANTE, 1978).

Um estudo realizado no México comparou estratégias educativas no processo de ensino-aprendizagem de enfermagem em saúde mental e psiquiatria. A conclusão que os autores chegaram foi que a atitude clínica depende dos conhecimentos acumulados, do consumo de informação e da reflexão de situações reais (ANGULO; VALENCIA, 2008).

Uma pesquisa uruguaia publicada recentemente estudou a importância da transversalidade na formação em saúde mental no currículo de enfermagem. A conclusão foi que a transversalidade dos temas de saúde mental e psiquiatria é embasada na necessidade de adquirir conhecimentos e ferramentas para a formação de profissionais prudentes e responsáveis, que possam cuidar da saúde mental das pessoas, com qualidade humanística e atitude ética (GARAY, 2013).

No Brasil, muitos pesquisadores se inclinaram ao estudo do ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental, às PNSM e conseqüentemente, aos dispostos pela Lei nº 10.216 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. A grande maioria dessas pesquisas foram realizadas após a promulgação da Lei, e como podemos observar no quadro a seguir:

Título	Local Ano Autores	Objetivo	Resultados
Reforma Psiquiátrica brasileira no ensino de graduação em enfermagem	Porto Alegre 2006 SCHMITT, M.K	Analisar o conhecimento e as percepções do aluno da graduação em enfermagem sobre a Reforma Psiquiátrica	Estudantes conhecem a RP e de seus ideais; sabem avaliar a contribuição da universidade, dos docentes, dos espaços extracurriculares, das equipes de saúde, serviços e políticas governamentais.

Ensino do cuidado de enfermagem em saúde mental nos cursos de graduação no estado de Santa Catarina	Florianópolis 2010 RODRIGUES, J.	Analisar o ensino de enfermagem em saúde mental através dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, Planos de Ensino e do discurso docente	Conteúdos das disciplinas norteados pela Reforma Psiquiátrica e pela transição do paradigma manicomial/psiquiátrico para o psicossocial, embora haja contradições sobre qual dos dois realmente regem o ensino. Ausência do paradigma psicossocial no discurso docente.
O Ensino de Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiátrica no Paraná	Paraná 2004 M A F T U M , M.A	Conhecer como acontece o ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica nos cursos de graduação em enfermagem do Paraná	Ensino influenciado pela R.P; docentes percebem a necessidade e possibilidade dela ser implantada; necessário ressignificar conceitos saúde/doença mental; propor tratamentos, sem enfoque da hospitalização. Entraves na formação-inexistência ou escassez de serviços.
Reabilitação psicossocial na perspectiva de estudantes e enfermeiros da área de saúde mental	I n t e r i o r paulista 2008 S A N T O S , MELLO e S O U Z A ; OLIVEIRA	Identificar a compreensão da Reabilitação Psicossocial na perspectiva dos estudantes e de enfermeiros da área de saúde mental	Princípios da reabilitação psicossocial desenvolvidos parcialmente
O ensino da enfermagem psiquiátrica e saúde mental no currículo por competências	Marília 2001 SIQUEIRA; OTANI.	Identificar se o enfermeiro formado na FAMEMA tem conhecimento para desenvolver tarefas assistenciais em CAPS I	Conhecimento ao final do curso insuficiente para o desenvolvimento das atividades assistenciais designadas às equipes multiprofissionais dos CAPS I.
O ensino de enfermagem psiquiátrica e/ou saúde mental: avanços, limites e desafios.	Estado de são Paulo 2010 MELLO e S O U Z A , M.C.B	Analisar ensino e enfermagem psiquiátrica saúde mental nos cursos públicos de enfermagem estado de SP e a prática dos professores dessas disciplinas	Avanços, limites e desafios enfrentados no processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos, na atuação dos professores e a sua formação pedagógica.
O ensino de enfermagem psiquiátrica no Ceará: a realidade que se esboça	Ceará 2000 B R A G A ; SILVA	Apreender o ensino de psiquiatria nos cursos de enfermagem do CE como prática histórico-social; apontar articulação com as PNSM e as políticas educacionais.	As disciplinas de Enfermagem psiquiátrica passam por um momento de reflexão, incertezas e mudanças, provocado pelo processo de reforma curricular e da assistência psiquiátrica. A mudança de paradigma mostra-se como uma utopia não partilhada integralmente por todos, mas buscada pela maioria.

Saúde mental em cursos da área da saúde em Goiânia – Interfaces com a R.P. e as DCN	Goiânia 2010 CARNEIRO, L.A.	Conhecer a inserção da temática em cursos de graduação na área da saúde, em Goiânia, no contexto da RP brasileira e das DCN.	influência do modelo biomédico com enfoque psicopatológico; inclusão do arcabouço da Saúde Coletiva e da R.P; diversificação dos cenários de prática; habilidades de comunicação e relacionamento nos estudantes; disciplinas se aproximam aos princípios da RP e das DCN.
Ensino de enfermagem psiquiátrica/saúde mental na faculdade de enfermagem da Universidade Federal de Goiás	Goiânia 2006 MUNARI; GODOY; ESPERIDI	Descrever experiência ensino em enfermagem psiquiátrica/saúde mental na Faculdade de Enfermagem da UFG pontuando potencialidades e fragilidades	Facilidade integração entre disciplinas; contribuição formação geral do enfermeiro no desenvolvimento de competências relacionais; capacitação para desenvolver ações de resgate da humanização nos serviços de saúde, com destaque especial para o cuidador. Fragilidade da rede de serviços de atenção psicossocial.
Saúde Mental no cotidiano da formação em enfermagem: modo-de-ser-docente	Belém 2014 QUEIROZ, A.M.de	Revelar os sentidos e sentimentos que docentes do segundo e do terceiro semestre do curso de graduação em enfermagem da UFPA expressam sobre a saúde mental no cotidiano de ser docente	É possível que o docente em seu modo de ser possa abrir-se ao novo, lançar-se no mundo e promover mudanças no cotidiano da formação de enfermeiros, ocupando-se da saúde mental, pois mesmo sem o conteúdo presente nos planos de ensino há o reconhecimento de sua existência e importância na temporalidade da vida das pessoas.
Ensino enfermagem saúde mental/psiquiátrica: visão do professor e do aluno na fenomenologia social	Cidade São Paulo 2005 CAMPOY; MERIGHI; STEFANELLI	Compreender o processo ensino-aprendizagem na perspectiva do professor e do aluno que vivenciaram a disciplina de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica	O processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina, desperta interesse pela especialidade, desenvolvimento pessoal e valorização da sua utilização na enfermagem geral.

A enfermagem psiquiátrica e saúde mental: a necessária constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro	São Paulo 2005 LUCCHESI, R.	Analisar a representação docente e enfermeiros sobre competência; identificar conhecimentos, habilidades para a construção de competências; identificar os seus limites e possibilidades para o ensino e da prática de enfermagem psiquiátrica/saúde mental.	Enfermeiros têm diversas compreensões sobre competência e também se aproximam do conceito pedagógico de competência; insatisfação com o modelo aplicado na formação do enfermeiro; estão na busca de outros modelos; não conseguiram superar os paradigmas tradicionais, mas estão em movimento; o ensino não vem formando para competência, embora alguns discursos já as incorporem.
Ensino saúde mental: olhar do aluno sobre reabilitação psicossocial e cidadania	São Paulo 2011 BARROS; CLARO.	Analisar as representações sobre reabilitação psicossocial e cidadania e sobre os saberes e práticas necessários para a prática da reabilitação.	Valorização das demandas dos usuários, no entanto, as representações sobre cidadania e reabilitação psicossocial sustentam-se no sendo comum relacionado à periculosidade e aos direitos básicos como à saúde e lazer.

Quadro 1 - Acervo de estudos brasileiros, feitos a partir de 2001, segundo título, local, ano da realização do estudo, autores, objetivos e resultados

Fonte: as autoras.

Esses estudos apontam para alguns avanços e para muitos desafios a serem superados na atualidade. Ainda que sejam questões contemporâneas, a busca pela superação desses desafios, já era pensada desde antes da RP. Vale destacar três importantes estudos feitos antes da aprovação da Lei 10.216, que não foram expostos no quadro, e se dedicaram ao tema, são eles: a tese de doutorado de Barros (1996), que discorreu sobre a alienação institucional no ensino de enfermagem psiquiátrica; um estudo realizado pelas autoras Olschowski e Barros (1999), que objetivou identificar as mudanças incorporadas no ensino de graduação em enfermagem psiquiátrica; e um estudo feito por Kantorski e Silva (2000), que abordou o ensino de enfermagem psiquiátrica e saúde mental nos cursos de graduação em enfermagem das universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Esses estudos apresentam resultados parecidos aos dos feitos depois do ano de 2001. Eles apontaram para o fato de as disciplinas curriculares de saúde mental e psiquiatria serem marcadas pelo enfoque do que seja normal e patológico, no transcorrer do ciclo de vital, centrados na psicopatologia e na instituição psiquiátrica. As autoras defendem que esses fatores geram preocupação com a atualização do ensino na área voltado para a necessidade de se construir uma nova concepção sobre o saber e as práticas psiquiátricas (BARROS, 1996; OLSCHOWSKI; BARROS, 1999;

KANTORSKI; SILVA, 2000).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual pode colaborar para a formação de profissionais acríticos e pouco atuantes politicamente dentro de um contexto de Reforma Psiquiátrica e por isso evidencia-se a preocupação com a atualização do ensino na área voltado para a construção de uma nova concepção sobre o saber e as práticas psiquiátricas, que possibilite ao sujeito com transtorno mental, alternativas e distintas formas de inserção social.

REFERÊNCIAS

- ANGULO, G.L.A; VALENCIA, S.L. **Aptitud clínica de estudiantes de enfermeira em la atención psiquiátrica: comparación dos estratégias educativas.** Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc 2008; 16(3): 135-144. Disponível em: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2008/eim083c.pdf>. Acesso em: Jun. 2017.
- ARNOLD, S.S; DEANS,C; MUNDAY, J. **University and services sector collaboration for undergraduate psychiatric nursing education.** International Journal of Mental Health Nursing (2004) 13, 61-66.
- BARROS, S; CLARO, H.G. **Processo ensino aprendizagem em saúde mental: o olhar do aluno sobre reabilitação psicossocial e cidadania.** Rev Esc Enferm USP 2011; 45(3):700-7.
- BRAGA, V. A. B; SILVA, G.B. da. **O ensino de enfermagem psiquiátrica no Ceará: a realidade que se esboça.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto , v. 8, n. 1, p. 13-21, Jan. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem** [legislação na Internet]. Brasília; 2001b.
- CAMPOY, M.A; MERIGHI, M.A.B; STEFANELLI, M.C. **O ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica: visão do professor e do aluno na perspectiva da fenomenologia social.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 165-172, Apr. 2005.
- CARNEIRO, L.A; PORTO, C.C. **Saúde mental nos cursos de graduação: interfaces com as diretrizes curriculares nacionais e com a reforma psiquiátrica.** Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, ISSN 1984-2147, Florianópolis, v.6, n.14, p.150-167, 2014.
- CLINTON, M; HAZELTON, C. **Scoping mental health nursing education. Australian an New Zealand.** Journal of Mental Health Nursing (2000) 9, 2-10.
- CROWE, M.T; O'MALLEY, J.O. **Teaching critical reflexion skills for advanced mental health nursing practice: a deconstructive-reconstructive approach.** Issues and Innovations in nursing education. 2006.
- GARAY, M. **La importancia de la transversalidad de la formación em Salud Mental em la currículo de la Licenciatura em Enfermería.** Trabajos de autores uruguayos presentados em la XII Conferencia Iberoamericana de Educación em Enfermería convocada por la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE), Montevideo, 2013.

GILE, F.L; KLOSE, P.M.E; BIRGER, J. **Critical clinical competencies in undergraduate psychiatric-mental health nursing.** Journal of nursing education. 2006.

GOULART, P. M; ESTEVAM, D. de O; OLIVEIRA, F. Z. **Estado e políticas de ensino superior no Brasil: uma análise com base no plano nacional da educação (2001 a 2010).** Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis-SC, 2011.

GUISE, V; CHAMBERS, M; VALIMAKI, M. **What can virtual patient simulation offer mental health nursing education?.** Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 2012, 19, 410-418.

HAPPELL, B. **Psychiatric/Mental Health Nursing Education in Victoria, Australia: Barriers to Specialization.** Archives of Psychiatric Nursing, Vol. 20, No. 2 (April), 2006: pp 76-81.

HILL, F. **Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer.** Quality Assurance in Education, Vol. 3, N. 3, p: 10-21, 1995.

HOLMES, C. **The slow death of psychiatric nursing: what next?.** Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 2006, 13, 401-415.

HOUSTON, D. **Rethinking quality and improvement in higher education.** Quality Assurance in Education. Vol. 16 No.1, pp. 61-79, 2008.

INFANTE, N.de. **La enseñanza de enfermeira em psiquiatria y salud mental em Colombia.** Educ. Med. Salud, Vol. 12, No, 2 (1978).

MAFTUM, M.A. **O Ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica no Paraná [tese].** Ribeirão Preto (SP): Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2004.

MAHAPATRA, S.S; KHAN, M.S. **ASSESSMENT OF QUALITY IN TECHNICAL EDUCATION: an exploratory study.** Journal of Services Research, v. 7, n. 1, 2007.

MELLO e SOUZA, M.C.B. de. **O ensino de enfermagem psiquiátrica e/ou saúde mental: avanços, limites e desafios.** Tese Livre Docência. Ribeirão Preto, 2010. 168 f.

MOXHAM, L; MCCANN, T; USHER,K; FARRELL,G; CROOKES,P. **Mental health nursing education in preregistration nursing curricula: a national report.** International Journal of Mental Health Nursing. 2011.

MUNARI, D. B; GODOY, M. T. H; ESPERIDIAO, E. **Ensino de enfermagem psiquiátrica / saúde mental na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás.** Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro , v. 10, n. 4, p. 684-693, Dec. 2006.

QUEIROZ, A.M. **Saúde mental no cotidiano da formação em enfermagem: modo-de-ser-docente/** Aline Macedo de Queiroz; Orientadora, Marília de Fátima Vieira de Oliveira. – Belém, 2014. 127f.

RASZL, S.M. *et al.* **Gestão da qualidade na educação.** Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial - ISSN-1983-1838, p. 15-33, 2012.

REAL, G.C.M. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, J. **O ensino do cuidado de enfermagem em saúde mental nos cursos de graduação no estado de Santa Catarina [tese] /** Jeferson Rodrigues ; orientadora, Sílvia Maria Azevedo dos Santos, co-orientador, Jonas Salomão Sprícigo. – Florianópolis, SC, 2010. 327 p.: il.,

tabs.

SANTOS, J.P. dos; MELLO e SOUZA, M.C.B; OLIVEIRA, N.F. **Reabilitação Psicossocial na perspectiva de estudantes e enfermeiros da área da saúde mental.** Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2011 jan/mar; 13(1):60-9. Available from: <http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n1/v13n1a07.htm>.

SANTOS, G.S. dos. **Avaliação da qualidade do serviço educacional numa instituição de ensino superior privada: a perspectiva de alunos de graduação em um estudo longitudinal.** Dissertação de Mestrado, Universidade Potiguar. Natal – RN. 2014. 137 F.

SHAWLER, C. **Standardized Patients: A creative teaching strategy for psuchiatric-mental health nurse practitioner students.** Journal of Nursing Education, 2008.

SCHMITT, M.K. **A Reforma Psiquiátrica Brasileira no ensino de graduação em Enfermagem.** Porto Alegre. 2006.

SIMPSON, A; REYNOLDS, L; LIGHT, I; ATTENBOROUGH, J. **Talking with the experts: Evaluation of an online discussion forum involving mental health service users in the education of mental health nursing students.** Nurse Education Today (2008) 28, 633-640.

SIQUEIRA J.A.C; OTANI, M.A.P. **O ensino da enfermagem psiquiátrica e saúde mental no currículo por competências.** Rev. Min, Enfer. Reme; 15(4): 539-545, out./dez., 2011.

WAND, T. **Real mental health promotion requires a reorientation of nursing education, practice and research.** Journal of Psychiatric and Mental Health, 2011, 18, 131-138.

CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE

Renata Peres Barbosa

Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação
Curitiba - Pr

RESUMO: Em meios às promessas de progresso, demarcadas na modernidade, o irracionalismo do desenvolvimento tecnológico desemboca numa educação miserável, em face à alienação do universo cultural, voltado para autopreservação e para a materialidade da produção. Assiste-se a instrumentalidade técnica e científica disseminada no interior das práticas educativas, adverso à formação. O presente estudo intenta esboçar, ainda que brevemente, os elementos de cientificidade presentes no processo de institucionalização da escola no Brasil, ao conceber a escola como espaço educacional privilegiado na modernidade, momento em que a cultura científica assume importante centralidade. Trata-se de um estudo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Científico. Institucionalização da Escola. Teoria Crítica.

ABSTRACT: In the promises of progress, demarcated in modernity, the irrationalism of technological development leads to miserable education, in the face of the alienation of the cultural universe, aimed at self-preservation

and the materiality of production. We see the technical and scientific instrumentality disseminated within educational practices, adverse to training. The present study tries to sketch, the elements of scientificity present in the process of institutionalization of the school in Brazil, in conceiving the school as a privileged educational space in modernity, at which time scientific culture assumes an important centrality. This is a bibliographic study.

KEYWORDS: Scientific Knowledge. Institutionalization of the School. Critical Theory.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UM BREVE DIAGNÓSTICO

Pode-se perceber que, atualmente, as configurações sociais caracterizam-se pelo imediatismo, pelo utilitarismo, em que reduzimos as relações à questão de adaptação a lógica do mercado. Nos orientamos pelo verificável, pelo empírico, pelo calculável, sob viés instrumental cartesiano - guiados pela alienação, o que nos impede a crítica a esta sociedade e a condição da liberdade. Podemos dizer que se trata de um olhar unidimensional, respaldado no progresso técnico, ou melhor, ao irracionalismo desse progresso, ausente das dimensões humanas. Diversos autores têm salientado tais questões, e destacamos, no

presente trabalho, os pensadores da Teoria Crítica, ao considerar que essa tradição nos permite problematizar as mazelas advindas do discurso científico moderno. Com efeito, podemos observar esse diagnóstico em uma das obras clássicas de Adorno e Horkheimer (1985):

o aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico [...] uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.14).

Diante desse cenário, a questão da liberdade se põe em questão/contradição. A suposta liberdade vigente é o mesmo que a não-liberdade, pois trata-se de uma falsa liberdade de escolhas, imediatas, sem se questionar nem mesmo sua necessidade.

A educação, nesse sentido, se insere calcada na ideia de adaptação, esvaziada de sentido, reduzida em experiências empobrecidas. No aforismo intitulado *Instituição para surdos-mudos*, Adorno (1993) segue em direção ao diagnóstico do empobrecimento da capacidade de realizar experiências, na medida em que as pessoas não são mais capazes de se relacionar, sendo enfático ao assinalar como a escola tem-se tornado um ambiente propício para esse esvaziamento do sentir, presa a objetivos instrumentais. Sendo assim, ressalta que a educação escolar tem-se voltado para o adestramento de habilidades, dentre as quais a de se comunicar, tendo a retórica enquanto instrumento. É a transformação da comunicação em comunicados, um jogo de palavras vazias de significados, sustentados por clichês, desde a escola até no âmbito da vida privada.

Marcuse (2001), em seu texto *A noção de progresso à luz da psicanálise*, realça que é preciso uma relação de justa medida do aparato técnico, um apelo ao calor humano nas relações. A crítica não deve se voltar para a técnica, mas para seu uso desmedido, inconsequente e irracional. Não se trata de cair no polo oposto, de negar a ciência, a tecnologia, porém, de reconhecer suas limitações, de problematizar suas contradições. Ressalta-se daí a indagação: o desenvolvimento tecnológico e a produtividade estão a serviço de quê, quais as reais finalidades?

A produtividade serve para satisfazer as necessidades melhor e numa escala mais ampla, já que o fim último da produtividade consiste na produção de valores de uso que devem reverter em favor dos seres humanos. Mas quando o conceito de necessidades engloba tanto alimentação, roupa, moradia quanto bombas, máquinas de caça-níqueis e a destruição de produtos invendáveis, então podemos afirmar como certo que o conceito é tão desonesto quanto inútil para determinar o que seria uma produtividade legítima. (MARCUSE, 2001, p.116).

Corroborar-se, que o caráter adaptativo sobrepõe-se a crítica, a experiência. A educação se submete ao ajustamento, a obediência as normas, as políticas, entre outros, sem indagação, sem reflexão. Aderimos a objetivos dados: formar o aluno crítico, reflexivo, transformador, cidadão, sem questionar suas verdadeiras finalidades. Se adere a determinados discursos de maneira irrefletida, a partir da lógica mecanizada,

instrumentalizada, sem que se faça uso do pensamento.

Horkheimer (1989; 2002) trouxe à tona a inadequação dos princípios pautados na Teoria Tradicional e a sua carga ideológica, de acordo com os interesses econômicos da sociedade burguesa. Enfatizou a relação mercantil que a ciência carrega, ao se tornar meio que possibilita a atividade industrial. Para o autor, a ciência se voltou para a dinâmica do mercado, atendeu às suas necessidades e, assim, produziu valores sociais pautados nos interesses da lógica mercantil.

Nesse sentido, podemos aduzir que a sujeição dos indivíduos é produzida já na formação, uma vez que perde-se as raízes intelectuais, e a formação se converte em semiformação. Adorno (2006) chama a atenção para o caráter ambíguo da educação e sublinha que a educação se volta para a reprodução dos mecanismos ideológicos, em que o que interessa é que os indivíduos se adaptem ao previamente estabelecido, sem instigar sua possibilidade de autonomia e liberdade. Inserida na racionalização do mundo, a educação não tem contribuído para a crítica ao instrumentalismo da razão, acabando por legitimar e incorporar seus mecanismos e se tornando cúmplice da expansão das tendências regressivas na contemporaneidade. A práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana.

O conceito de semiformação utilizado por Adorno (2006), remete a ausência de um esclarecimento, uma formação tolhida, desfigurada, sendo ainda mais alarmante ao considerar que “[...] no semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria” (PUCCI, 1997, p.96).

Partindo desse diagnóstico, o presente estudo intenta esboçar, ainda que brevemente, os elementos de cientificidade presentes no processo de institucionalização da escola no Brasil, ao conceber a escola como espaço educacional privilegiado na modernidade, momento em que a cultura científica assume importante centralidade. Para tanto, no primeiro momento, problematizaremos a discussão acerca da cientificidade presente no universo da educação. No segundo momento, entrelaçaremos a discussão com a análise do processo de escolarização no Brasil, em especial no período da República, considerando ser este o momento de grande impulso e exaltação da escola.

2 | O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A EDUCAÇÃO

O mundo da instrumentalidade técnica e científica, disseminada no interior das relações humanas, adverso à formação, tem grande poder de degradação e, como consequência, o papel da Educação se esvazia e cai em descrédito em face da alienação do universo cultural. A busca por resultados palpáveis, concretos, por um alicerce seguro e por meios que proporcionam a ilusória segurança da ação desembocou numa educação miserável, voltada para autopreservação e para a

materialidade da produção.

Com efeito, a trajetória histórica da Educação pautou-se por uma dada concepção de racionalidade fortemente ancorada na busca de normas e de regras invariáveis, transformando-a numa verdadeira máquina, em que haveria a necessidade de dominar seus mecanismos. Verifica-se que, desde Comenius, em *Didática magna*, já estiveram presentes as ideias de universalidade do método – no discurso de que a partir do método correto poderia se ensinar a tudo e a todos – ideia utilizada convencionalmente no ensino. Da mesma forma, observa-se que as Ciências da Educação já nascem, no século XIX, sob o viés positivista, como encontramos no discurso de Émile Durkheim (NÓVOA, 1996).

Antônio Nóvoa (1996) realça que a busca de cientificidade do conhecimento em Educação vai desde o período designado como a pedagogia experimental, em meados do século XIX, em que se descobriam os estudos sobre a natureza da criança – a pedologia –, passando pela tendência da Escola Nova, retomada nos anos 70 do século XX pelo tecnicismo, entre outros. Charbonnel (apud NÓVOA, 1996) faz igualmente referência ao percurso histórico da Ciência da Educação, explicitando que essa busca teve respaldo nos métodos da Ciência Moderna:

Toda a investigação em educação, de Comenius à Pedagogia por objetivos, está impregnada pela ilusão de encontrar o bom método racional, da certeza de que a modernidade é a aplicação ao conjunto da Natureza (e também à Natureza Humana) de processos racionais de controlo [...] Ora, o que melhor define esta imensa esperança é a decepção permanente. A razão racionalizadora em Pedagogia anda sempre aos tropeções. (1996, p. 79).

Binet (apud NÓVOA, 1996) ilustra o exemplo da pedologia, tomada sob esta perspectiva: “[...] a pedologia parece uma máquina de precisão, uma locomotiva misteriosa, brilhante, complicada e que, num primeiro momento, provoca a admiração; mas as peças parecem não se articular umas com as outras e a máquina tem um defeito, não funciona” (1996, p. 77). Pimenta (1996) tece suas considerações nessa direção, assumindo a importância de se adentrar na discussão epistemológica em Educação. Assim, ressalta que as dificuldades de uma investigação dessa espécie também derivam de uma postura pautada na crença de cientificidade, ou seja, na “[...] anterioridade dos fatos à ciência, a urgência de soluções aos problemas que a realidade coloca e a crença de que a especificidade de uma área emerge da acumulação de conhecimentos que se consiga sobre ela” (1996, p. 41). Severino (2006), do mesmo modo que Nóvoa (1996) e Pimenta (1996), enfatiza que, partindo dos moldes calcados na Modernidade, não é possível se abstrair a discussão em Educação e ter clareza de seu universo, pois “[...] o sujeito ao ser objetivado, perde toda sua especificidade de sujeito! Para manter sua especificidade, não pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano” (SEVERINO, 2006, p. 187).

Para Severino (2006), o processo investigativo em Educação, pautado no modelo científico moderno, tornou-se reducionista, ou seja, as “[...] práticas intencionalizadas das quais a mera descrição objetivada, obtida mediante os métodos positivos de

pesquisa, não consegue dar conta da integralidade de sua significação” (2006, p. 189). Ou, ainda: “[...] A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que ela seja considerada uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo” (p. 191).

Como ponto comum dessas abordagens, a compreensão do fenômeno educacional é balizada pelo pressuposto de que a Educação não se situa somente no previsível, na precisão, mas no improvável, no subjetivo, no inconstante, no paradoxal.

Partimos da ideia de que “[...] a ciência é um fenômeno social como outro qualquer, sofrendo de todas as fraquezas que atingem os fenômenos sociais. Não há como sustentar a ilusão do porto seguro, da falácia das evidências e das teorias certas” (SEVERINO, 2002, p. 90). Contudo, “[...] a ciência não é isenta de erros; não existe [...] uma verdade científica, mas afirmações formalmente definidas por uma não-contradição; a ciência não conduz necessariamente ao progresso e nem é uma atividade neutra” (SEVERINO, 2002, p. 90).

Entendemos que a Educação tem papel fundamental de mediadora, de prática interventiva com esforços pela busca de sentidos e valores, adequados aos interesses mais universalizados da humanidade, o investimento formativo do humano. Desse modo, a formação é mais que a instrução – é o modo de ser marcado pela emancipação, uma situação de maior humanidade possível, é a consciência verdadeira que conduz à liberdade. O método científico anda na contramão, é ineficaz, é analítico, destrói com o que é próprio das relações humanas, não dá conta de pensar o homem.

Desse modo, postulamos ser de suma importância pesquisar a crítica à razão instrumental e suas consequências na contemporaneidade, em especial no âmbito da Educação. Diante das considerações até aqui suscitadas, no tópico a seguir, cumpre como nosso objetivo, entrelaçar essa discussão com a análise do processo de escolarização no Brasil, em especial no período da República, buscando identificar os elementos da ciência moderna nele presentes.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE

No texto de Faria Filho & Vidal (2005), os autores analisam o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, tornando evidente, fragmentos de seu desenvolvimento, de como foi se constituindo. Fazem a relação entre o processo de escolarização e os tempos e espaços escolares, elucidando algumas mudanças e permanências da cultura escolar.

Os autores se referem a três momentos do sistema público do ensino primário: das casas-escolas; das escolas monumentos; e das escolas funcionais. No presente texto, utilizaremos como referência esses três momentos, abordando brevemente cada um deles, com maior ênfase no período republicano, referente as escolas-monumento

e as escolas funcionais.

3.1 O período das casas-escolas

Iniciaremos nossa análise com o período denominado como das casas-escolas, referente ao Império. Nesse momento, ainda não se havia determinado quais deveriam ser os espaços escolares. Em 1827 é que se formula a primeira lei de educação, e a partir de então, visualiza-se algumas iniciativas, como a criação das primeiras escolas de primeiras letras. Nesse quadro, D. Pedro I institui que em cada capital deveria haver uma escola de ensino monitorial mútuo bem como a obrigatoriedade desse método nas escolas públicas do Império. Assim, começam a ser pensados e ensaiados alguns elementos de organização da escola, como os espaços, o método e o que se iria ensinar.

Concernente aos elementos de cientificidade, já é possível observar a presença de orientações da educação moderna, como ilustrado no parecer elaborado por Rui Barbosa, em 1882, com a “viabilidade de adoção de uma instrução primária enriquecida por matérias científicas, entre outros conteúdos necessários a formação do cidadão” (SOUZA, 2008, p.32).

Em linhas gerais, o que podemos verificar desse período que antecede a República, é que, apesar de ainda não se ter constituído espaços, tempos e o currículo escolar, o debate em torno dessas questões já estava posto, e que já era inegável a “influência das teorias científicas, do evolucionismo spenceriano e do positivismo pedagógico” (SOUZA, 2008, p.33).

3.2 O período das Escolas-monumentos

Passamos para o período designado das escolas-monumentos, o período republicano (FARIA FILHO & VIDAL, 2005). Vê-se que há um grande impulso de escolarização no final do século XIX e início do século XX no Brasil, período em que o Estado busca se fortalecer, e uma de suas estratégias para tal objetivo é a própria escola, local considerado ideal para disseminar seus interesses e ideais. Analogamente, pode-se observar também, que, outros fatores reforçavam a representação da importância da escolarização, como a necessidade da formação do trabalhador, o movimento de higienização, entre outros, que anunciavam “a necessidade de um espaço específico para a escola” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.51).

É curioso verificar nesse período, toda uma ênfase na arquitetura monumental, voltada para enfatizar a República. Os prédios monumentais se delineavam como espaços de distinção, evidenciando o poder do Estado e o poder do conhecimento.

Transparece na República, a adoção dos ideais liberais, de modernização e civilização, com a defesa da escola laica, gratuita e obrigatória. Com efeito, se impulsiona a exaltação da escola, e a instituição escolar ganha grande ênfase, considerada como templo do saber. Assim, tem-se a escola como instituição para legitimar a República,

voltada para formar o sentimento de nação, de criar a identidade nacional.

Como sublinhado por Faria Filho & Vidal (2005), “o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República” (p.54). Dessa forma, a escola passa a ser tida como símbolo da modernidade e do progresso.

Nos escritos “*a escola e a República*” de Marta Carvalho (1989), a autora também realça que “a escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso” (p.07). Corrobora-se, nesse âmbito, que “o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação” (ibid, p.09).

Constata-se assim, que, os grupos escolares “projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.53). Significa dizer que a escola foi considerada o “emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso” (CARVALHO, 1989, p.23), “espécie de chave mágica” (ibid, p.55) para o progresso.

Nessa exaltação da República, visualiza-se a forte presença dos ideais positivistas, com ênfase nos princípios da racionalização e da disciplinarização no interior da escola. Como sublinhado por Carvalho (1989), “aquilo que num imaginário fortemente impregnado pelo positivismo era tido como dogma da constituição dos povos modernos – conhecer para vencer – era o desafio lançado à República” (p.25). Observa-se que, “era preciso impingir a racionalidade científica em todos os aspectos da vida social e a escola era a instituição mais adequada para esse tirocínio” (SOUZA, 2008, p.26-27). Como no momento em que se buscou “dotar os grupos escolares de normas e instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares. Instrumentos como os relógios, as campainhas, as sinetas passaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.55). A educação cívica utilizava de vários símbolos, como a bandeira, o hino, construindo uma série de práticas que vão constituindo a cultura escolar: desenvolvimento do civismo, do nacionalismo, formação do cidadão (CARVALHO, 1989; FARIA FILHO & VIDAL, 2005; HILSDORF et al, 2004; SOUZA, 2008).

Outro dado instigante é no que concerne ao tempo, o tempo escolar artificialmente construído. Nesse cenário, a escola se insere como propagadora dos ritmos do relógio com vistas para o trabalho.

Desse modo, a educação se torna mais popular, necessária para formação do trabalhador, na medida em que “a educação das massas serviria ao desenvolvimento econômico, preparando os trabalhadores para compreender os fundamentos da sociedade industrial” (SOUZA, 2008, p.25). Logo “o conhecimento científico na escola

primária esteve ligado à aplicação prática, tendo como perspectiva a formação do trabalhador” (SOUZA, 2008, p.64). Assim, percebe-se que foi o “tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, que os regulamentos do ensino buscaram impor às professoras, às diretoras, aos alunos e, mesmo, às famílias” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.56).

De maneira enfática, Enguita (1989) ilustra o tempo artificial/social que é transposto para a escola. O autor elucida o quanto a educação escolar torna-se uma preparação para o trabalho, autômato. Segundo ele, a escola de massas não tem sentido, assim como o trabalho assalariado, em que se começa e se termina porque chegou a hora. Respalda-se na pontualidade, na obsessão pela ordem, no tempo racionalizado e controlado, no cumprimento do programa. Com isso, o ensino se esvazia, o objetivo passa a ser a nota e não a aprendizagem. Os títulos, as honrarias, os elogios, são símbolos de prestígio, são representação do funcionamento desta engrenagem.

Analogamente Carvalho (1989) faz a ressalva que “[...] medidas de racionalização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como: tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares etc” (p. 59-60). Com efeito,

[...] incorporando expectativas de racionalização do trabalho industrial, a valorização da educação, quando vinculada à crença nas virtudes dos novos métodos pedagógicos, visava a que a escola organizasse a atividade do aluno em moldes fabris [...] a educação moderna se instituía dando a esse trabalho, ‘desde os primeiros passos do aluno, uma diretriz segura para a racionalização unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana (CARVALHO, 1989, p.63).

Observa-se, assim, o currículo se voltado para atender as necessidades imediatas do período, abrangendo aspectos da formação moral, intelectual, e física, com ênfase no trabalho, na higienização e no civismo. Destarte, vê-se que,

[...] para um país recém saído do regime escravocrata, no qual imperava o preconceito contra o trabalho manual, a organização do trabalho com base na mão-de-obra livre e na produção fabril implicava estabelecer no conjunto da sociedade uma nova visão de homens e mulheres em relação à atividade produtiva (SOUZA, 2008, p.65).

À vista disso, “a implantação de hábitos de trabalho e o cultivo da operosidade como valor cívico [...] deveria ajustar os homens a novas condições e valores de vida. O ajustamento dependia de uma remodelação e reestruturação do aparelho escolar” (CARVALHO, 1989, p.57). Era preciso “medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos ao sistema produtivo” (ibid, p.21).

É importante ressaltar a respeito do movimento de higienização, que também teve evidência no período. O movimento alertava quanto às populações doentes e improdutivas, buscando impedir que estas freassem o progresso. Adotou-se o discurso acerca da necessidade de “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (ibid,

p.10). Ou seja, “o desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão” (SOUZA, 2008, p.36).

Em outras palavras, caberia a escola “moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio” (SOUZA, 2008, p.38). Em suma, “o poder de disciplinador atribuído à educação prescrita fazia com que a questão da organização do trabalho no país [...] dependesse fundamentalmente dos recursos educacionais” (p.59).

Prosseguimos com as sugestivas contribuições de Souza (2008), ao destacar a proposta de Herbert Spencer, pensador positivista que muito influenciou o pensamento educacional. Segundo a autora, Spencer postulava que o caminho percorrido nas ciências deveria ser o caminho da escola, e assim “buscava demonstrar como a ciência se tornara a expressão do desenvolvimento do capitalismo, a direção para a qual caminhava resolutamente a modernização das sociedades” (SOUZA, 2008, p.25). Ainda como confere a autora, “a educação moral em Spencer traduzia-se como um projeto de disciplinarização de condutas, guiado [...] por aparatos racionais” (ibid, p.27). Nesses termos, verifica-se que “mostrando a ciência como conhecimento útil, aplicado e vinculado ao universo da produção, todos os argumentos do autor se encaminhavam para a conclusão esperada – ela era o conhecimento mais valioso a ser transmitido pelas escolas” (SOUZA, 2008, p.25).

Seguindo as considerações dos autores aqui referenciados, aduzimos que “era a redenção da Ciência que a República devia trazer ao povo” (CARVALHO, 1989, p.33), e que, “já no início do século XX, a racionalização havia penetrado, de modo indelével, todas as dimensões do trabalho escolar, disciplinando o tempo [...] os programas [...] os métodos de ensino, os exames e o comportamento de professores e alunos” (SOUZA, 2008, p.52-53).

Compreendendo essas premissas, é perceptível a presença dos princípios científicos no universo educacional no Brasil, no início do século XX. Curiosamente, diferindo do ensino primário, o ensino secundário era voltado para a preparação para o ensino superior, com o objetivo de resguardar a cultura e as elites culturais. Tinha lugar de destaque, era para poucos, desvinculada do mundo do trabalho. Como salientado por Souza (2008), os papéis estavam delineados: o ensino primário destinado ao povo dirigido, e o ensino secundário para a elite dirigente.

Houveram várias tentativas de implantação dos estudos científicos também no ensino secundário, mas devido ao seu caráter elitista, prevaleciam os estudos literários. Assim, percebe-se uma disputa entre os defensores dos estudos científicos e os defensores dos estudos literários, entre o clássico e o moderno.

Foi mais no final da Primeira República, que se intensificaram os olhares em torno do ensino secundário, discutindo sobre suas finalidades, organicidade, formação, entre outros. Isso se explica, pois algumas mudanças na sociedade vinham

exigindo alterações na estrutura do ensino secundário, de modo que “o argumento do conhecimento útil, à moda Spencer, passaria a ser continuamente mobilizado” (SOUZA, 2008, p.140).

3.3 O período das Escolas funcionais

Mais adiante, com a Revolução de 30, há a quebra do esquema imperialista dos grandes latifundiários da oligarquia paulista e mineira. Entram em cena os industriais, e a escola atende as necessidades do momento, abrangendo um maior público.

Faria Filho & Vidal (2005) assinalam ser o período das escolas funcionais, pois nesse momento a preocupação não se volta mais para a construção de grandes prédios, e sim, para sua funcionalidade. As escolas funcionais já não prezavam uma arquitetura rebuscada, e sim prédios mais simples: “apresentaram propostas para a construção de prédios escolares mais econômicos e simples” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.63). Ou ainda,

[...] em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.68-69).

Nota-se ainda a ênfase nos ideais positivistas, em um trabalho escolar mais racionalizado, partindo dos princípios da racionalização, disciplinarização, e formação do trabalhador. Nesse período, registra-se a Reforma Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942, em que há uma revitalização do cientificismo.

Faria Filho & Vidal (2005) exprimem que,

frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente, afastam-se do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p. 70).

Nesse momento, no que concerne ao ensino secundário, verifica-se ainda que muito se discutira, ora pendendo para os estudos literários, ora para os estudos científicos, no entanto, o que não se altera é o seu caráter elitista, destinando-se a poucos.

A Reforma de 1971 traz novos elementos que intensificam o viés científico e instrumental da educação escolar. Pode-se dizer que é *a grande vitória* do conhecimento científico na escola, visto que “[...] o Conselho Federal de Educação explicitava a tendência que se tornaria predominante a partir de então, isto é, o encontro da cultura científica e técnica e seu prestígio em detrimento das humanidades” (SOUZA, 2008, p.234).

Alguns fatores vieram agudizar essa perspectiva, intensificando o caráter científico no interior da escola, indo ao encontro da industrialização e do desenvolvimento tecnológico que atingira seu ápice: “eram outros, os valores da sociedade científica

e tecnológica no final do século XX – a eficiência, a racionalidade, o pragmatismo, a rapidez, a aplicação imediata, a objetividade e a funcionalidade do pensamento e das coisas” (SOUZA, 2008, p.290).

Assim, com a Reforma de 71, registrada pela LDB n. 5.692/71 é legitimado os elementos científicos no interior da escola. O currículo passa a ser basicamente científico, em que a própria forma de estruturação é decorrente de uma concepção positivista, desde os conteúdos, até a sua organização, seguindo a lógica cartesiana de compartimentalização e fragmentação, indo do mais simples para o mais complexo. Com efeito, “[...] verifica-se [...] nesse momento, uma busca pela racionalização do processo educativo, dando-se prioridade ao planejamento, à especialização do trabalho e aos sistemas de supervisão e avaliação que pudessem imprimir ao processo maior eficiência e eficácia” (SOUZA, 2008, p.259).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos aqui, que para se falar sobre o processo de escolarização, é preciso considerar inúmeros fatores que constituíram esse momento. Neste artigo, houve apenas a tentativa de elucidar alguns feixes desse processo, consciente da tamanha complexidade que tal assunto se concentra.

Este estudo permitiu que, reconhecêssemos os elementos do conhecimento científico presentes já no início do processo de institucionalização da escola no Brasil. É importante deixar claro, que nossa intenção não foi de realizar uma crítica ao modelo científico predominante no universo educacional, mas sim tentar reconhecer suas limitações, de suscitar reflexões, de trazer à tona a discussão, partindo da idéia de que “[...] a ciência é um fenômeno social como outro qualquer, sofrendo de todas as fraquezas que atingem os fenômenos sociais. Não há como sustentar a ilusão do porto seguro, da falácia das evidências e das teorias certas” (SEVERINO, 2002, p.90). Não se trata de cair no pólo oposto, de negar o conhecimento científico, a tecnologia, e sim de problematizar suas contradições, e reconhecer suas limitações.

O que diagnosticamos, é que apesar de maior democratização da escola, ainda são evidentes as deficiências do ensino público, e cabe a nós, uma vez pesquisadores desse complexo universo, contribuir na reflexão, no re-pensar, no trans-formar de determinadas práticas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos.

Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 08 junho de 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, artes médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia. et al. Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil. **Gênesis y desarrollo de los sistemas educativos ibero-americanos**. Bogotá: Magistério, 2004

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. **O Eclipse da razão**. São Paulo (SP): Centauro; 2002.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.;

HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparic et al. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

MARCUSE, Herbert. A noção de progresso à luz da psicanálise. In: MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. Paz e Terra: São Paulo, 2001.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo, Cortez, 1996, p.71-106.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** .São Paulo: Cortez. 1996, p. 39-70.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. & ZUIN, A.A.S. (orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, p. 89-116, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006: Recife, PE). Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**; organizadoras: Ainda Maria Monteiro Silva... [et al.]. Recife: ENDIPE, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia Contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS

Débora Ribeiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste do
Paraná
Guarapuava - Paraná

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o potencial decolonizador da Lei nº 10.639/03, que insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. Para tanto, utilizamos o referencial do Pensamento Decolonial Latino-Americano para afirmar a necessidade de construir uma pedagogia decolonial, que considere os diferentes conhecimentos e culturas em igualdade de diálogo. No entanto, para analisar o potencial decolonizador da Lei 10.639/03 é preciso ainda considerar o âmbito das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais financeiros e multilaterais, cujo foco é a amenização dos conflitos e não a transformação da sociedade. Os resultados apontam que apesar dos impasses, a Lei figura como importante instrumento para a construção de uma educação decolonial, pois parte das reivindicações dos movimentos negros e afirma a legitimidade dos conhecimentos, da história e cultura de grupos sociais e culturais historicamente silenciados.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Movimentos sociais. Decolonização.

ABSTRACT: The object of this study is to analyse the potential decolonizer of the Law nº 10.639/03, which inserts the obligatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. For this purpose, we use the referential of Latin American Decolonial thinking to affirm the need to construct a decolonial pedagogy, that considers different knowledge and cultures in equal dialogue. However, to analyze the potential decolonizer of the Law 10.639/03 it is also necessary to consider the scope of educational policies guided by international financial and multilateral organizations, whose focus is the mitigation of conflicts and not the transformation of society. The results indicate that despite the impasses, the Law is an important instrument for the construction of a decolonial education, as part of the claims of the black movements and affirms the legitimacy of knowledge, the history and culture of historically silenced social and cultural groups.

KEYWORDS: Interculturality. Social movements. Decolonization.

1 | INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais atuam enquanto movimentos antissistêmicos (ZIBECHI, 2014), reivindicam não apenas seu reconhecimento e valorização, mas principalmente sua inserção e

transformação da configuração moderna-colonial do Estado. A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural desses dois processos: a modernidade e a organização colonial do mundo. A cosmovisão que orienta a modernidade é a que afirma o progresso e a superioridade dos conhecimentos que esta sociedade produz, articulada com a colonização e subjugação dos outros povos, territórios e suas culturas. Esta narrativa organiza todas as culturas, povos e territórios de forma que a Europa é sempre o centro e superior. Tal cosmovisão eurocêntrica, também presente nos currículos escolares, coloca todas as outras formas de ser, viver e pensar diferentes como míticas, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas (LANDER, 2005).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, fundado na imposição de uma classificação étnico-racial da população mundial. Origina-se do colonialismo, a colonialidade não se limita a uma forma de relação de poder entre os povos, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça, assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007).

Neste sentido, de(s)colonização hoje não significa um projeto de libertação das colônias com vistas a formar Estados independentes, mas sim o processo de decolonização epistêmica e de socialização dos conhecimentos. Significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008). Desaprender a universalidade do conhecimento científico, da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade. Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais, que são subjugados juntamente com a população constituída por indígenas, negros, quilombolas, mulheres, idosos, crianças, homossexuais, ou seja, por identidades que não fazem parte da política imperial de identidades. Esse processo faz parte dos movimentos sociais, que requerem o reconhecimento da diferença colonial, ou seja, a forma como grupos sociais, conhecimentos, culturas e suas organizações sociais são produzidos como inferiores e superiores.

Utilizando este referencial, que parte do pensamento Decolonial Latino-americano, com autores como Catherine Walsh (2013, 2009, 2008, 2007), Raúl Zibechi (2014), Aníbal Quijano (2007), Santiago Castro-Gómez (2007, 2005), Edgardo Lander (2005), Maldonado-Torres (2007), além de Boaventura S. Santos¹ (2011), entre outros, analisamos a potencialidade da Lei 10.639/03 como decolonizadora dos currículos escolares brasileiros. No entanto, diante da configuração do capitalismo mundial e do Estado neoliberal, temos que considerar também as limitações da Lei enquanto emancipadora no bojo das políticas educacionais orientadas pelos organismos financeiros e multilaterais. Essas políticas são orientadas de forma compensatória,

¹ Boaventura de Sousa Santos não faz parte do grupo modernidade/colonialidade que utiliza o Pensamento Decolonial Latino-Americano, no entanto, utilizamos suas contribuições por entendê-lo como importante pensador sobre a modernidade/colonialidade que também radica-se no Sul global, considerando o local de Portugal na Europa.

quando direcionadas para grupos étnico-raciais, a fim de amenizar os conflitos sociais e permitir a perpetuação do sistema mundial de poder (BALL, 2011; GOROSTIAGA e TELLO, 2011; ROCHA, 2006).

Apesar disso, as legislações voltadas às questões étnico-raciais figuram no cenário educacional como importante meio de tornar o ambiente educacional mais democrático. A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, inserindo os artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A Lei é uma conquista do movimento negro, que emerge como forma de negar a história oficial do negro no Brasil, a fim de possibilitar outra interpretação da sua trajetória. Assim, o movimento negro se configura como “negatividade histórica” (GOMES, 2012, p. 136), ao mesmo tempo em que foi responsável pelas conquistas referentes ao maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na formação de professores, assim como pela obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, entre outras ações afirmativas.

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo quando a omissão no currículo escolar dos conhecimentos, manifestações culturais e organização social dos diferentes grupos sociais, configura-se como exclusão de grande parte da população ao supor a homogeneidade dos alunos e a universalidade dos saberes escolares. De modo que, o potencial da Lei é inserir nos currículos escolares uma diversidade de saberes capazes de assegurar o reconhecimento e a valorização da história e cultura da população negra, ao mesmo tempo em que se desconstrói o mito da democracia racial. Mas também faz parte da construção de uma sociedade outra, com conhecimentos outros e formas de ser e viver outras, uma sociedade baseada na interculturalidade como uma ferramenta, um processo e projeto construído a partir da população subalterna, exercida desde *abajo*.

2 | EUROCENTRISMO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Aníbal Quijano (2007) descreve a constituição dos países do Hemisfério Sul do mundo a partir do que ele define como colonialidade do poder, do ser e do saber. Essa configuração tem sua origem atrelada ao início da modernidade como forma de dominação e exploração, que o autor data em 1492, com a invasão da América. Conforme Dussel (2005), o *ego cogito* foi precedido pelo *ego conquiro*, que constituiu o mito da modernidade, justificando o uso da violência no processo civilizador dos povos que não o aceitaram. Nessa ótica, o processo civilizatório e modernizador é isento de culpa, pela superioridade e missão civilizadora atrelada à modernidade.

A partir daí o mundo foi dividido em civilizado e não civilizado, centro e periferia, moderno e tradicional. O modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos países atrasados é o europeu ocidental:

As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem do futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado (LANDER, 2005, p. 8).

Como superiores e inferiores também são compreendidas as formas de ser e estar no mundo. Ser superior é ser homem, heterossexual e branco, ser inferior é ser mulher, indígena, negro, criança, idoso, homossexual, etc. Tal configuração afeta diretamente a escola e seus conteúdos, pois a colonialidade do poder e do ser imbricam-se na colonialidade do saber. Como superiora, a Europa foi considerada a única capaz de produzir conhecimentos válidos. Essa é uma noção eurocêntrica do conhecimento, que atribui a partir do Iluminismo a verdade, racionalidade e objetividade apenas ao conhecimento produzido pela elite científica e filosófica europeia. Os conhecimentos subalternos foram silenciados sob a alegação de que são uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

O conhecimento tido como universal representa uma porção muito limitada da população, que seria o único capaz de ser produzido a partir do *punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2007), por meio de abstrações dos condicionamentos espaço-temporais para atuar como conhecimento objetivo e neutro. A partir desta racionalidade monocultural, as organizações sociais, os saberes, experiências e modos de vida que fazem parte dos grupos sociais subalternos são produzidos como não existentes, ignorantes, atrasados, inferiores e improdutivos (SANTOS, 2011).

Nos currículos escolares brasileiros, essa lógica monocultural e eurocêntrica impera desde a organização das primeiras escolas, tornando estas instituições distantes da realidade da maioria dos estudantes. O currículo da educação básica é um território colonizado (SILVA, 1997), os conhecimentos são oriundos quase totalmente do Ocidente e da ciência moderna. Os livros didáticos, que começaram a ser modificados a partir, principalmente, da Lei 10.639/03, veicularam sem problemas, por muito tempo, imagens estereotipadas dos negros e quilombolas, ignorando as mulheres na ciência e na história e outros tipos de conhecimento. Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores, que merecem fazer parte dos conteúdos ou não. A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a rejeição e a eliminação da maioria. É esta uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte destas culturas (SILVA, 2011).

Quando trata-se de trabalhar em sala de aula os temas da diversidade, podemos concordar com Santomé (2011), que é frequente a existência de um currículo turístico, que recorre às seguintes atitudes: a) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; b) como *souvenir*: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas diferentes culturas; c) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: uma única aula ou disciplina é voltada para a problemática, mas no restante dos dias e disciplinas ela é ignorada e até mesmo atacada; d) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constrói uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão.

Este tipo de currículo acaba reproduzindo as desigualdades sociais ao desprivilegiar e tratar como menos importante o conhecimento de outros grupos sociais. Contribui para a formação e produção de corpos e comportamentos sujeitados, impondo uma docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2012). A escola e seus manuais de ensino objetivam, dentro do projeto moderno, ensinar como ser cidadão. Mas o tipo universal de cidadão remetido é ser branco, heterossexual, com posses, ser pai de família, homem. Não existem manuais para ser bom camponês, índio, negro, gaúcho ou mulher, porque esses tipos humanos são do domínio da barbárie. Assim se relacionam a invenção da cidadania e a invenção do outro. Estas representações carregam uma materialidade concreta porque se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar da escola, ciências sociais, prisões, hospitais, etc. (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Em contrapartida, a partir da década de 1980, a atuação dos movimentos sociais na América Latina vem reivindicando o papel dos conhecimentos subalternos. Estes movimentos são antissistêmicos (ZIBECHI, 2014) porque exercem um pensamento decolonial, a partir das línguas e categorias de pensamento que não foram incluídas no pensamento ocidental. Os movimentos pensam sua identidade em política, quer dizer, não permanecem na política imperial de identidades, mas afirmam suas identidades e o seu direito à diferença (MIGNOLO, 2008). Os movimentos trazem uma nova alternativa de pensamento, a partir de uma epistemologia do Sul, definida por Boaventura:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (SANTOS, 2011, p. 35).

Trata-se de partir da realidade latino-americana para resgatar e valorizar conhecimentos que foram subalternizados pela colonialidade/modernidade. Para isso, é necessário reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, existe uma diversidade de modos de

pensar, ser e sentir. Todo conhecimento é ignorância de algo, não consegue abarcar o total, por isso é importante permitir que um conhecimento complemente o outro. São conceitos esses denominados por Santos (2011) como ecologia dos saberes e tradução intercultural. Ou seja, reconhecer que existem diferentes formas de saber e ignorância e que, portanto, é possível criar uma inteligibilidade recíproca entre diferentes saberes e cosmovisões. O conhecimento científico não é negado, mas sim utilizado contra-hegemonicamente para explorar práticas alternativas de conhecimento, tudo isso porque a injustiça social global está intimamente atrelada à injustiça cognitiva global, portanto, sem um novo tipo de pensamento não há justiça social e vice-versa.

No entanto, o discurso sobre a diversidade é cada vez mais usado pelas corporações multilaterais e pelo Estado, para debilitar os movimentos e incorporar seu discurso em um projeto neoliberal. Candau (2013) e Walsh (2009) denominam este tipo de multiculturalismo de *interculturalismo funcional*, que incorporado pelo discurso oficial do Estado e dos organismos internacionais não questiona as regras do jogo, é assumido como estratégia para favorecer a coesão social e “tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (CANDAU, 2013, p. 151).

Por outro lado, a interculturalidade crítica é elaborada a partir da resistência e luta indígena e afro, aponta para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e a transformação. Assim “[...] señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad [...]” (WALSH, 2007, p. 48). É um projeto amplo e radical de transformação que engloba todas as formas de dominação e exploração coloniais e modernas, onde a enunciação dos subalternizados emerge a partir da diferença colonial² e da colonialidade do poder, pois seu discurso, pensamento e prática derivam dessa experiência. É entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido para a construção de uma sociedade radicalmente distinta:

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar – desde la diferencia – en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (WALSH, 2009, p. 3-4).

Portanto, não basta incorporar o Outro sem uma mudança radical na dominação

2 Diferença colonial é um termo utilizado por Mignolo (2000) para referir-se à diferença na produção de conhecimentos e modos de viver a partir da colonialidade. A diferença colonial é como uma marca que separa aqueles que produzem conhecimento válido e modos de ser legítimos daqueles que fazem parte do misticismo, irracionalismo, incivilização. Por isso o resgate das vozes e conhecimentos emergentes da diferença colonial é tão importante, pois significa recuperar os conhecimentos e modos de ser considerados ilegítimos desde a Conquista.

branca prevalecente, continuando com o mesmo tipo de pensamento. A interculturalidade significa a construção de outro conhecimento, outra prática política, outro poder estatal e de outra forma de sociedade. Ela surge do lugar político de enunciação do movimento indígena e de outros movimentos subalternos, por isso se diferencia do multiculturalismo/interculturalidade funcional. A visibilização dos conhecimentos outros não deve ser entendida como um resgate de missão fundamentalista ou essencialista pela autenticidade cultural, mas sim como um resgate da diferença colonial no processo de produção do conhecimento. Não existem conhecimentos neutros, todo conhecimento se vincula a lutas específicas e pontos de observação (CASTRO-GÓMEZ, 2007; WALSH, 2007).

A Lei 10.639/03 possui potencial para inserir saberes outros nos currículos, trabalhando pela construção de uma ecologia de saberes e tradução intercultural (SANTOS, 2011), a partir da consideração de que o conhecimento, a cultura e a organização social produzidos pela população negra são tão válidos e importantes quanto aqueles produzidos pela configuração moderna-ocidental. Mas considerando a configuração colonial do Estado brasileiro, onde a colonialidade do poder, do ser e do saber exercem papel central na dominação e exploração da população, e ainda, a influência das organizações multilaterais na formulação e implementação das políticas educacionais, quais seriam os limites e as perspectivas para a implementação da Lei e para a construção de um projeto de educação condizente com as reivindicações do movimento negro, mais democrática e também decolonizada?

3 | AS PERSPECTIVAS E OS LIMITES DA LEI 10.639/03 DIANTE DA DECOLONIZAÇÃO E DAS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

As orientações referenciais para a implementação e consolidação da Lei 10.639 foram aprovadas no dia 10 de março de 2004, em que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04, que fundamentou a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O principal objetivo destas Diretrizes é defender o reconhecimento e a valorização da identidade negra, na tentativa de superar e modificar as relações de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar.

Nas Diretrizes há uma introdução sobre a importância de *ações afirmativas* como a Lei 10.639/03, afirmando que é necessário ressarcir os negros descendentes de africanos escravizados “dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...]” (2004, p. 11). O texto apresenta uma série de princípios que devem ser respeitados pelas escolas, professores e mantenedoras de ensino. Indica uma série de ações a serem tomadas pelo poder público nas três esferas, como o investimento na formação de professores, o

mapeamento e divulgação de experiências bem-sucedidas realizadas nas escolas para implementação da Lei e a confecção e distribuição de materiais e livros didáticos que abordem a questão étnico-racial.

No que compete à construção de uma educação decolonizada, as orientações das Diretrizes apontam estratégias importantes, que podemos dizer, convergem para uma tradução intercultural e uma ecologia de saberes, no sentido de que fala Santos (2011). A ecologia de saberes parte do princípio de que cada saber só existe em uma pluralidade de saberes e cada ignorância só existe diante de uma pluralidade de ignorâncias, considerando que todos os conhecimentos são incompletos de alguma forma. Por isso somente a comparação das possibilidades e limites de cada saber com os demais possibilita a compreensão dos próprios limites e possibilidades de cada saber. “Quanto menos um dado saber conhecer os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades.” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 468).

Mas como comparar diferentes conhecimentos ocidentais, ou conhecimentos mais diferentes ainda, não ocidentais? Cada saber conhece melhor os seus limites e possibilidades do que os dos demais, essa assimetria constitui a diferença epistemológica que pode levar ao epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a supressão dos conhecimentos coloniais pelos ocidentais. Tal diferença epistemológica impõe que o procedimento de busca de proporção e correspondência seja feito por meio da tradução intercultural. A tradução deve ser recíproca, realizada por todos os conhecimentos que fazem parte de um círculo de ecologia de saberes. A incomensurabilidade dos conhecimentos não impede a sua comunicação e pode permitir formas diferentes de complementaridade. Por meio da tradução, pode ser possível identificar preocupações em comum, enfoques complementares e também contradições (SOUSA SANTOS, 2009; 2010).

O documento da Lei 10.639/03 afirma a importância de compreender que a sociedade possui grupos étnico-raciais distintos, com suas histórias e culturas próprias e igualmente valiosas. Nesta direção “cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 17). Trata-se, portanto, de considerar que existem diferentes grupos sociais e formas de conhecer e atuar no mundo, devendo ser esclarecidos os equívocos quanto a uma “identidade humana universal” (BRASIL, 2004, p. 19), ao contrário da ideia do desenvolvimento unidirecional da humanidade rumo ao cidadão civilizado europeu e sua correlata forma de organização social (LANDER, 2005).

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira deverá ocorrer por meio de atividades em que:

[...] se explicitem, busquem compreender e interpretar, [...] diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura

africana [...] incluindo a história dos quilombos [...] e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões [...] (BRASIL, 2004, p. 21).

São conhecimentos construídos na luta social da população negra e quilombola com base em conhecimentos ancestrais, populares e espirituais, que se constituem como novas alternativas de pensamento (SANTOS, 2011). Nestes cenários de lutas são construídas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, reflexão e ação. São cenários pedagógicos que suscitam a reflexão coletiva sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado de de(s)colonização, que :

[...] engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (WALSH, 2013, p. 29).

Tais saberes contribuem para suscitar a reflexão sobre o projeto inacabado da modernidade e da de(s)colonização. A História da África é orientada de forma a não se voltar apenas para a denúncia da miséria e discriminações que acontecem no continente, mas de forma positiva, inserindo sua organização política, social, econômica e cultural ao longo do tempo. O ensino de Cultura Africana abrangerá:

- as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; - as universidades africanas de Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p.22).

Considerar essas contribuições implica desconsiderar a superioridade dos conhecimentos que a sociedade moderna produz, onde ocorre a negação da simultaneidade, ou seja, de que outras formas de ser e de saber são construídas e válidas (LANDER, 2005). Nesta mesma direção, vale ainda pontuar a orientação das Diretrizes para a inclusão dos conhecimentos de matriz africana e que dizem respeito à população negra no Ensino Superior. O documento cita o estudo da anemia falciforme e da pressão alta em Medicina; das contribuições da raiz africana na Matemática, expressos pela Etno-Matemática; e o estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade para a Filosofia (BRASIL, 2004).

Esta orientação das Diretrizes é compatível com o que Castro-Gómez (2007) propõe para decolonizar a universidade. Segundo o autor, a universidade caracteriza-se pelo *punto cero*, como já explicado anteriormente, é o ideal da objetividade e da neutralidade. Para sair deste *punto cero*, ele afirma ser necessário produzir uma ruptura, com uma episteme de frente para a *doxa*. Isso implica que todos os conhecimentos ancestrais, vistos como pré-históricos pela ciência, começam a ganhar legitimidade e ser reconhecidos como iguais em um diálogo de saberes. Ganham lugar os conhecimentos que foram excluídos do mapa moderno da episteme, por serem considerados atrasados, supersticiosos e irracionais, afinal, todo conhecimento se vincula a um ponto de vista e a uma cultura.

Percebe-se que estas orientações das Diretrizes, aliadas ao fato de terem sido consultados grupos do Movimento Negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores, pais e alunos e alunas para sua elaboração, inserem a Lei 10.639/03 como um importante instrumento para democratizar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade. As orientações também indicam para a construção de um conhecimento outro, pautado na diversidade de modos de pensar, ser e viver. Traz em si um potencial não eurocêntrico, lutando contra a perpetuação da discriminação, do racismo e preconceito, ambos aliados à configuração do poder moderno/colonial.

No entanto, sabemos que “A educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo [...]” (BALL, 2011, p. 100). A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, os países da América Latina foram tensionados a aceitar uma “nova ortodoxia” de políticas educacionais:

[...] que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el curriculum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas (GOROSTIAGA e TELLO, 2011).

Estas reformas foram produzidas em consonância com a reestruturação neoliberal do Estado e da economia, marcada pela abertura ao comércio internacional e ao investimento estrangeiro. No campo da educação, a atenção volta-se para a formação de capital humano, de cidadãos aptos a atuarem na sociedade do conhecimento e capazes de se adaptarem às mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. Segue a lógica de que os sistemas educativos precisam se adaptar às tendências globais, acentuando o caráter da competitividade e da educação como critério para desenvolvimento nacional e global. As propostas, encabeçadas pelos organismos financeiros internacionais, apontam para a formação de cidadãos responsáveis, competentes, solidários e com capacidade de adaptação às mudanças, incluindo o processo migratório de pessoas, a *multiculturalidade*, as novas tecnologias de informação e comunicação e novos sistemas de medição da qualidade (GOROSTIAGA e TELLO, 2011).

Com relação às políticas específicas para grupos discriminados e com a questão racial brasileira, Rocha (2006) salienta que o interesse dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, apresenta-se associado ao discurso do alívio da pobreza, já pelos organismos multilaterais, como ONU e Unesco, pelo viés da fraternidade e convivência entre os povos. Mas o combate à pobreza, propalado pelo Banco Mundial, é apenas paliativo. Relaciona-se com o agravamento da crise social, que poderia colocar em risco a acumulação do capital e a manutenção da ordem vigente. Por isso, para administrar as insatisfações populares, “[...] eles assumem em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade da instituição de fundos específicos para a implementação de políticas ‘especiais’” (ROCHA, 2006, p. 31).

Da mesma forma, pode-se dizer que o viés da fraternidade e convivência entre os povos aproxima-se da interculturalidade funcional de que falam Walsh (2009) e

Candau (2013). Não há questionamento da estrutura de poder e classificação social que estabelecem níveis de inferioridade e superioridade aos diferentes grupos sociais. Assim o convívio e o respeito podem ser entendidos no espectro das políticas educacionais que definem a necessidade dos cidadãos de se adaptarem às mudanças sociais, como ao conflito de diferentes grupos sociais e étnicos. Os objetivos da *Estratégia Integrada de Combate ao Racismo* de “[...] ampliar a reflexão sobre o fenômeno da xenofobia; coletar, comparar e disseminar boas práticas no combate ao racismo, discriminação, incluindo a discriminação contra portadores de HIV/Aids, xenofobia e intolerância” (UNESCO, 2005) exemplificam a ênfase na fraternidade e convivência.

É preciso considerar ainda que as Diretrizes identificam sua atuação “[...] no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da sua história [da população afrodescendente], cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10). As políticas afirmativas são entendidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas, que visam reparar um dano material junto a um grupo historicamente marginalizado, de caráter temporário. Apesar de ser relacionada com as políticas afirmativas, segundo Rocha (2006), a legislação não se enquadra nessa definição, pois seu caráter não é temporário, ela é permanente, e seu foco não se centra apenas na população negra, mas em toda a população brasileira, uma vez que todos os cidadãos devem educar-se enquanto “[...] atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17).

Mas ao ser identificada no escopo das políticas afirmativas, a legislação pode ser compreendida enquanto paliativa, compensatória, amenizadora dos conflitos, perdendo seu caráter emancipador. As políticas de ações afirmativas ganham espaço no Estado ao mesmo tempo em que elas integram o discurso dos organismos internacionais, que incentivam a redução dos recursos para as políticas sociais, já que o objetivo não é acabar com as desigualdades, mas apenas diminuir/evitar os conflitos sociais. Ainda que a inserção dos conhecimentos, história e cultura de diferentes grupos sociais nos currículos escolares esteja atrelada à atuação dos movimentos sociais, em suas demandas por reconhecimento e transformação social, também pode ser vista desde outra perspectiva “[...] que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado” (WALSH, 2009, p. 2).

Neste sentido, a diferença é reconhecida dentro da ordem nacional, mas seu caráter efetivo é neutralizado e redirecionado para esta mesma ordem, aos ditames do sistema-mundo neoliberalizado. O reconhecimento e o respeito à diversidade se convertem em meio de dominação, não apontam para a criação de sociedades transformadas, mais equitativas, mas sim para o controle do conflito étnico e para a manutenção da estabilidade social que impulsiona o modelo econômico de acumulação do capital (WALSH, 2009). Dentro desta configuração mundial do poder, todo projeto emancipador desde acima é cooptado e redirecionado a outros fins.

Pode-se dizer que cooptada desde acima, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes que orientam sua implementação têm seu caráter emancipador neutralizado, diminuído, redirecionado. Isto fica claro nos resultados da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03* (GOMES, 2012), realizada por meio de entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, alunas e alunos de 36 escolas de todas as regiões do país. As principais dificuldades encontradas pelas secretarias de educação para a adoção de medidas em conformidade com a Lei foram: a falta de informação sobre o tema, a falta de recursos didáticos e a falta de recursos financeiros. Como já explicitamos, nas próprias Diretrizes existem recomendações para a formação de professores, para a elaboração de recursos didáticos e para o financiamento de atividades para implementação da legislação, além do disposto no Estatuto da Igualdade Racial e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.

Dentre as escolas que foram visitadas, vários projetos estavam sendo desenvolvidos de forma significativa. Também foram analisados profissionais nas escolas que desconhecem a existência da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, “entendendo-as como imposição do Estado ou ‘lei de negros’” (GOMES e JESUS, 2013, p. 30). A implementação da Lei fica condicionada, muitas vezes, às perspectivas pessoais dos profissionais de educação que já possuem uma trajetória de entendimento e valorização dos saberes e da cultura africana e afro-brasileira ou que já vivenciaram situações de racismo e discriminação.

As ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) e pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), visam a formação continuada de professores e a elaboração e distribuição de recursos didáticos, no entanto, são insuficientes para o contingente educacional brasileiro. Estes limites que perpassam a formação de professores, a falta de recursos didáticos e de financiamento, e a infraestrutura precária de muitas escolas, demonstram que os interesses do Estado e do movimento negro são divergentes. Enquanto um enseja a construção de uma educação antirracista, mais democrática e decolonizada, o outro pretende manter os alicerces firmes das lógicas econômicas, sociais e políticas do capitalismo na ordem colonial de poder.

Diante destas considerações, concordamos com Santos (2011) quando o autor declara que as lutas mais avançadas nos últimos 30 anos foram protagonizadas por grupos sociais cuja presença histórica não foi prevista pela teoria crítica, nem ocupa os lugares privilegiados dos sindicatos e partidos. Assim:

Se os movimentos antissistêmicos não constroem poderes próprios, seguiremos percorrendo o triste caminho que conhecemos desde o começo dos processos de libertação nacional: forças revolucionárias que tomam o estado e reproduzem a dominação, porque o estado é uma relação colonial-capitalista que não pode ser desmontado a partir de dentro (ZIBECHI, 2014, p. 15).

De fato, a perspectiva decolonial e a decolonialidade não são recentes nem se constituem em categorias teórico-abstratas. São centrais desde a luta dos povos

sujeitos à colonização e à escravidão, assumidos como atitude, posicionamento e projeto político, social e epistêmico diante das estruturas de dominação (WALSH, 2008). Acontece um enlace entre a decolonialidade dos movimentos sociais e o pedagógico, como nos vários processos de quilombagem que ocorreram na América Latina, na luta indígena e zapatista, que em suas lutas para recuperar e reconstruir a existência e a liberdade criam “[...] prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia [...] y humanización” (WALSH, 2013, p. 36).

Este projeto luta pela transformação radical da sociedade, pela construção de um conhecimento outro e de um modo de viver, ser e relacionar-se outro. Não requer apenas o reconhecimento e a inclusão dos grupos subalternos em um Estado que reproduz o colonialismo interno e a ideologia neoliberal, mas sim que seja reconhecida a diferença colonial em que são produzidos como inferiores e atrasados, inclusive sua cultura e conhecimentos vistos como pré-científicos, míticos e falsos (WALSH, 2007). É a luta diária de indígenas, negros, favelados, quilombolas, mulheres e crianças para transformar seus lugares em locais de resistência e transformação social, desde a zona do não-ser, que pode construir outro mundo (ZIBECHI, 2014).

Como resultado da luta do movimento negro pelo reconhecimento e valorização da sua história e cultura, a Lei 10.639/03 figura como potencial decolonizadora dos currículos e práticas pedagógicas. Apesar do seu caráter emancipador ser em parte redirecionado e cooptado pelo Estado, somada às demais legislações educacionais que representam o interesse dos movimentos indígenas e quilombola³, representa um importante instrumento para iniciar a transformação educacional e social. Estas leis chamam a atenção dos profissionais da educação e da sociedade para a existência de grupos sociais que requerem ter suas vozes, seus lugares epistêmicos, sociais, políticos e culturais compreendidos e ressignificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações sobre o potencial decolonizador da Lei 10.639/03, mesmo que cooptada dentro das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, temos que considerar numa tentativa de contribuir para a construção de uma sociedade outra, o papel e o lugar da universidade neste processo. Como local privilegiado de produção e validação do conhecimento, a universidade carrega a herança colonial e eurocêntrica⁴. Os conhecimentos considerados legítimos são os que partem de uma suposta objetividade e neutralidade, enquanto os conhecimentos

3 A Lei 11.645/08 inseriu nos currículos a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, além da africana e afro-brasileira. Já as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica inserem a educação escolar quilombola enquanto modalidade da educação, que deve ocorrer em todos os níveis e modalidades da educação básica.

4 Com o capitalismo global, a universidade não é o único local em que se produz e valida o conhecimento, pois as empresas e transnacionais o produzem, transformando a universidade, muitas das vezes, em microempresas prestadoras de serviços e produtoras de conhecimentos pertinentes ao mercado (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

ancestrais e populares são vistos como pertencentes ao passado do Ocidente. A universidade configurada desta forma contribui para a colonialidade do ser, do poder e do saber. Mas como a própria Lei 10.639/03 propõe, é possível inserir na universidade os conhecimentos subalternos.

Para isso, é preciso que os movimentos sociais tenham mais espaço e voz na universidade, pois têm muito a contribuir para a construção de conhecimentos outros. Como afirma Castro-Gómez (2007), em uma universidade decolonizada, é preciso transdisciplinaridade. Isto implica não somente a articulação de duas ou mais disciplinas, mas sim considerar o terceiro elemento, ou seja, os diversos elementos e formas de conhecimento, incluindo os conhecimentos considerados não científicos. Diferentes formas culturais de conhecimento devem conviver e dialogar no mesmo espaço universitário, e para que isto possa acontecer, a presença dos movimentos antissistêmicos é um elemento importante e urgente para uma integração dos conhecimentos, para uma educação voltada para o *buen vivir* reivindicado pelos grupos subalternos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; CNE, 2004. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC; CNE, 2003.. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18/06/2015.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2011.

CANDAU, V.M.F. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. *In*: C. WALSH (Org.) **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya Yala, p. 143-161, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 79-93, 2007.

_____. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: E. LANDER (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p.80-88, 2005.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: E. LANDER (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 24-33, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1ª ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Rev. Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOROSTIAGA, J.M.; TELLO, C.G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Rev. Bras. de Ed.**, v. 16, n. 47, p. 363-388, 2011.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: _____ (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFUGUEL (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 127-169, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

ROCHA, L.C.P. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo.** Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 138 p., 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFUGUEL (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 93-127, 2007.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: T. T. SILVA (Org.). **Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 2011.

SANTOS, B.S. Epistemologias del Sur. **Utopía e Praxis Latinoamericana**, v. 16, n. 54, p. 17-39, 2011.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

_____. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In*: _____; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Portugal, Coimbra: Edições Almedina, p. 445-486, 2009.

SILVA, T.T. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). *In*: P. GENTILI *et.al.* **Cultura, política y currículo** (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires: Editorial Lozada, p. 1-9, 1997.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Elaboração de uma estratégia integrada de luta contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e formas correlatas de intolerância.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001312/131202s.pdf>. Acesso em: 24/03/2017.

ZIBECHI, R. **Descolonizar la rebeldía.** (Des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambre; Ecologistas em Acción, 2014.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: _____. (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, p. 23-68, 2013.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf. Acesso em: 23/03/2017.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 131-152, 2008.

_____. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGUÉL. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 47-63, 2007.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

São Luís – MA

Abraão Neiver de Miranda Azevedo

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

São Luís – MA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a gestão da educação brasileira fazendo uma retrospectiva histórica sobre a organização da educação no país, iniciando na década de 1930, período da ditadura militar com forte prevalência do ensino profissional destinado as classes mais pobres, com ênfase na fragmentação do saber e no fortalecimento da divisão social perpassando pelos estudos iniciais da administração escolar, a qual sofreu forte impacto da administração clássica, pautada nos referenciais da administração empresarial. Este movimento acompanhou a reabertura política no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que trouxe para os debates acadêmicos os discursos de uma educação pública de qualidade e de uma gestão escolar democrática, perpassando pelas reformas educacionais dos anos 90 e os impactos que essas reformas trouxeram para a gestão da educação. Nesse trabalho defendemos uma concepção de educação transformadora, sendo esta um meio para a construção de uma

sociedade mais justa, cuja referência seja o ser humano e não exclusivamente o capital.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais, Gestão escolar, Educação transformadora.

ABSTRACT: This article aims to analyze the management of Brazilian education by making a historical retrospective on the organization of education in the country, beginning in the 1930s, a period of military dictatorship with a strong prevalence of professional teaching for the poorest classes, with an emphasis on the fragmentation of to know and the strengthening of social division, passing through the initial studies of the school administration, which suffered had strong impact of the classic administration, based on the references of business administration. This movement accompanied the political reopening in Brazil, with of the promulgation of Federal Constitution of the 1988, in which brought for academic debate, the discourses of the quality public education and of a democratic management school. In this work we defend an conception of transforming education, being this a way for a construction of than one more fairer society whose reference be humans being and not exclusively the capital.

KEYWORDS: Education Policies, School Management, Transformative education.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar educação e compreendê-la não é algo simples, pelo contrário é complexo e requer estabelecer relações com aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, históricos e jurídicos que influenciam na determinação das políticas educacionais, pois estas não são neutras e estão relacionadas com a totalidade dos processos sociais. “A história nos ensina que a reconstrução de um caminho implica um processo de desconstrução que não apaga as marcas, ocultas ou manifestas, das construções anteriores” (SANDER, 1995, p. 13). Logo, compreendemos que a educação é um processo histórico de construções e desconstruções, fruto de determinantes externos e internos dos mais variados, sendo constituída e constituindo quem dela se utiliza, sempre em busca de uma transformação social ou da reprodução de interesses particulares e manutenção de um determinado *status quo*.

A história da educação brasileira, sempre foi marcada pela dualidade educacional, onde estão em voga dois paradigmas divergentes, de um lado estão os defensores de uma educação elitista direcionada a formação e perpetuação da classe dominante através do acesso ao ensino superior (podemos aqui chamar do grupo de conservadores ligados ao setor urbano-industrial) estes também defendem uma educação voltada para a formação técnica profissional, destinada as classes menos abastadas, pois as escolas profissionais foram criadas para os filhos dos trabalhadores. E do outro lado estão os defensores de uma educação de qualidade para todos, independentemente de credo, raça ou condição social. Essas disputas entre concepções de educação se efetivam nas práticas escolares, na organização dos currículos e conteúdos estabelecidos, nas formas de gestão e organização das escolas públicas, e de maneira mais ampla nos interesses e disputas entre classes sociais.

Faz-se mister realizar uma retrospectiva histórica da organização da educação no Brasil, para que se compreenda que as disputas entre concepções de educação não é algo novo. Desta forma observa-se que já na constituição de 1937 se evidenciava uma forte centralização que perpassou por todos os setores sociais. No campo educacional houve uma abertura ao setor privado, pois o Estado ficou sem a responsabilidade de assegurar educação, mesmo sendo da competência da união fixar diretrizes educacionais. O foco destinou-se ao ensino profissional direcionado às classes mais marginalizadas, com o discurso de qualificação dos mais pobres através da formação de força de trabalho especializada para atuar na indústria emergente. A Reforma Capanema ¹(1942) foi um exemplo disso, além da formação de força de

¹ Freitas (2009) destaca que “ Em 1934, o mineiro Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde. Sua atuação e sua disponibilidade para tecer tramas políticas nos bastidores repercutiram muito em ambos os campos de atuação do Ministério. Capanema alimentou inúmeras estratégias de mobilização e organização das autoridades responsáveis pela educação em todas as esferas de poder governamental. Planejou, por exemplo, a realização de conferências anuais de educação, envolvendo membros do governo federal e dos governos estaduais. A forma de conduzir a interlocução com os vários protagonistas do campo educacional evidenciava, desde o início, a predisposição do ministro e de seu ministério no sentido de conduzir ao centralismo político e, depois, com centralismo político conduzir”. (p.109)

trabalho especializada, que atendia as orientações estabelecidas pelo Estado Novo, esta reforma enfatizou o ensino elitista com a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei nº4.244 de 09/04/1942), que reforçava o ensino clássico e visava preparar a classe dominante ao ensino superior e a inculcar a ideologia nacionalista de cunho fascista, através do ensino da disciplina educação moral e cívica que perpetuou durante anos nos currículos das escolas brasileiras. Capanema almejava através dessa disciplina ampliar a influência do Governo Vargas na educação propondo uma formação dos cidadãos fundamentada na disciplina, no sentimento do dever, na resignação nas adversidades nacionais e na exaltação da pátria.

Nesse contexto Félix (1989) ressaltou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com objetivo de oferecer serviços de educação profissional, atendendo a realidade empresarial. Pela primeira vez foi criada uma instituição que estabelecia uma relação muito próxima com a educação, pois visava atender uma realidade de crescente industrialização que necessitava de força de trabalho qualificada.

Ainda segundo Félix (1989) sobre os objetivos empresariais na criação do SENAI, durante o governo de Getúlio Vargas, chegou-se a pensar acerca da criação de uma Universidade direcionada ao trabalho, como mais uma forma de preparar trabalhadores para atender ao desenvolvimento da indústria no Brasil. A escola ocupa um papel valoroso, pois terá que formar pessoas para o trabalho prático, as universidades por sua vez continuarão focadas na formação de uma elite, daí a necessidade de se fundar uma universidade especificamente para o trabalho que juntamente com o Senai visavam atender as necessidades de preparar os operários, agricultores, enfim os trabalhadores fabris.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1938 e com a Comissão Nacional de Ensino Primário ficou em destaque políticas educacionais direcionadas ao ensino técnico, abrindo para atuação dos especialistas em educação defensores do Estado Novo, abrangendo a formação de pessoal para atuar na administração escolar.

Foi nesse contexto que surgiu a administração escolar como disciplina formal no curso de pedagogia do Instituto de Educação do Rio de Janeiro pautada em uma estrutura escolar científica em 1933. Em 1934 a referida disciplina foi estabelecida no currículo escolar do Curso de Especialização de Administradores Escolares do Instituto de Educação em São Paulo. Em 1939 passa também a fazer parte do currículo do

Menezes e Santos (2001) enfatizaram que “O sistema educacional proposto pelo ministro Capanema, correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, realidade moral, política e econômica a ser constituída. (p.1)

Curso de Pedagogia da Universidade do Brasil.

Os técnicos da educação no Estado Novo tiveram um grande destaque, com ênfase no planejamento racional em decorrência do crescimento do capitalismo no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com foco na concepção empresarial.

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) o Estado recuou no que diz respeito a uma planificação de suas funções, pois defendeu uma política orientada para o liberalismo econômico através de uma democratização restrita com a repressão de militantes considerados de esquerda. Este governo adotou medidas pautadas na Constituição Federal de 1946, em 1948 foi encaminhado à Câmara Federal um projeto intitulado Projeto da Reforma Geral da Educação Brasileira que valorizou exatamente aquilo que a Constituição Federal de 1937 havia omitido, ou seja, é dever do Estado garantir educação através da aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais, embora destacasse o princípio da descentralização no âmbito administrativo e pedagógico.

O projeto de lei que tratava das diretrizes e bases da educação nacional previa uma uniformização para organização do sistema escolar no Brasil, onde a união seria responsável em organizar e administrar no âmbito federal e territorial os sistemas educacionais. Observou-se nesse momento uma luta entre duas concepções divergentes diante desse projeto de um lado estavam os conservadores representados pelos que defendiam a centralização do sistema escolar e do outro lado os progressistas que defendiam a descentralização e a democratização do ensino entendida como de responsabilidade do governo federal através da propagação da educação pública para todos.

Em 1950 houve o retorno de Getúlio Vargas ao poder marcado pela retomada do desenvolvimento da economia com o apoio de grupos ligados a indústria. A economia brasileira dava indícios de dependência do capital estrangeiro, o que dificultava a construção de um modelo de capitalismo autônomo, independente dos grupos empresariais estrangeiros.

Logo, toma força no sistema econômico brasileiro o discurso da administração racional, como forma do Brasil alcançar e acompanhar o desenvolvimento a nível mundial. Foram empreendidas medidas pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL)², através de técnicos especializados em assessorar governos latino-americanos no desenvolvimento econômico e na elevação da competitividade desses países a nível mundial.

2 Sobre a CEPAL, Oliveira (2006) destaca: “A Cepal estabelece como prioridade à reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe um maior investimento em formação de recursos humanos e atrela esse dispêndio a uma constante avaliação da sua eficiência. Nesse sentido, é de se esperar que, no conteúdo dos seus documentos- produzidos por toda década de 1990-, encontraremos recomendações de políticas e de reformas que, ao serem sugeridas, tenham sido postas em prática nas ações educativas formuladas e implementadas pelos governos desta região. Para a Cepal, a importância da educação como propulsora de novas mentalidades e de novas práticas pode ser devidamente comprovada em função da intensificação do debate internacional sobre a necessidade de se reformularem os sistemas educacionais, de maneira a torná-los coetâneos das grandes mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição a nível global” (pgs.17,34)

Essa racionalização empregada no sistema econômico- industrial, adentrou ao espaço educacional brasileiro, tornando-se claro a articulação entre administração escolar e capitalismo. Pois como já foi evidenciado acima a educação sofre influências da sociedade, da economia, da cultura, da história.

Nesse contexto o Estado adota a política da burocratização, como uma das exigências do capital nacional e estrangeiro que impacta em diversos setores da sociedade, desta forma surge à necessidade de formação de profissionais mais modernizados e com foco na racionalização dos recursos, a educação passa a está diretamente ligada aos interesses mercadológicos, a escola brasileira deveria tornar-se cada vez mais especializada para produzir mais e melhor.

As mudanças propostas nesse contexto econômico e político pelo qual o Brasil passava teve reflexos consideráveis na educação a exemplo da reforma universitária de 1968 e a reforma de 1º e 2º graus em 1971. Essas reformas tinham como objetivo fundamental organizar o sistema educacional brasileiro de forma mais racional, para acompanhar o desenvolvimento da economia e a escola seria uma das instituições responsáveis por produzir essa racionalização.

Saviani (2008) ressalta:

Configurou-se, a partir daí a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos (p. 297).

Fica evidente que a reforma universitária de 1968 regulamentada pelo decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969 objetivava atender aos ajustes impostos pelo golpe militar de 64, através da formalização de uma concepção de educação mercadológica, produtivista, formadora de força de trabalho para atender a crescente economia que estava de acordo com as ordens capitalistas. Desta forma o governo assume como política educacional o estímulo a privatização também da educação superior, pois não estava mais interessado investir recursos nessa modalidade de ensino, focando seus investimentos em áreas que se adaptassem a realidade emergencial das empresas capitalistas.

Observa-se que já na década de 60 a privatização do ensino começa a ganhar força, onde o próprio setor público começa a enfraquecer e a perder espaço para um discurso privatista e mercantil da educação, o que irá impactar na forma de administrar as escolas públicas, na formação de alunos para atender ao mercado de trabalho partindo de critérios estabelecidos e efetivados pelo mundo empresarial.

A escola precisava torna-se produtiva para atender ao modelo de governo adotado. As universidades tiveram como foco a organização de cursos que preparassem pessoas para atender as necessidades do mercado. Os currículos atendiam quase que exclusivamente a formação técnica, as áreas humanas ficaram marginalizadas e

houve uma queda considerável do mercado de trabalho para profissionais das ciências sociais, criando uma categoria de subempregados.

O sistema educacional estava cada vez mais acentuando a divisão social através da separação entre uma formação para o controle, para o trabalho intelectual e uma formação para o trabalho manual. De um lado estavam os que eram formados para desenvolverem atividades de planejamento e do outro, os que deveriam apenas executar. Essa organização tomou conta do sistema escolar brasileiro, com políticas de administração escolar hierarquizadas, com planejamentos e avaliações técnicas direcionadas para produzir mais e melhor, fortalecendo assim a concepção capitalista de divisão do trabalho dentro do ambiente escolar.

Fundamentado no pensamento de Mészáros (2008), podemos dizer que esse tipo de

abordagem é *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (p. 48).

Dessa configuração depreende-se que o sistema educacional tinha como um dos principais objetivos perpetuar a classe operária em uma condição sub-humana, como objetos dentro do embate do jogo político, no conjunto das diferentes forças político-ideológicas que perpassam os interesses de classes presentes na sociedade brasileira.

2 | CAPITALISMO E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A problematização desse estudo compreende que a administração escolar não se consolida no vazio, desta forma relaciona-se no tempo, no espaço onde é construída. Para analisá-la é necessário buscar o contexto histórico, econômico e social onde se efetiva, pois é pensada para atender as concepções e interesses de grupos sociais diversos. Paro (2010), corrobora com a referida afirmação quando destaca que a educação não acontece dissociada do contexto histórico social presente, pois é resultado de uma “longa evolução histórica, e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade” (p. 24).

Frigotto (2010) ressalta:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da

Sendo a educação campo de disputas de diferentes concepções, que trazem interesses diversos, conforme destacado por Paro e Frigotto, a administração da escola não foge a essa configuração, pois está profundamente ligada ao todo social, econômico e político de onde recebe e ao mesmo tempo exerce influência. Esta é resultado de uma histórica evolução, sendo marcada pelos impactos sociais e políticos presentes em uma determinada sociedade.

É fundamental compreender que o conceito de administração em um sentido mais amplo é uma atividade em sua essência especificamente humana, pois somente o homem é capaz de estabelecer racionalmente o uso de recursos para atingir seus objetivos já estabelecidos previamente. Os outros animais irracionais também realizam atividades, mas claro diferentes dos homens principalmente no aspecto qualitativo, pois não conseguem ir além das necessidades naturais, condição que lhe é peculiar. Desta forma a administração torna-se uma condição indispensável à vida dos seres humanos, pois ao mesmo tempo em que atua sobre a natureza em seu benefício, precisa interagir com outros homens, não no contexto de dominação, mas no sentido de que só os seres humanos são capazes de criar e recriar conhecimentos que são acumulados historicamente, passando de geração em geração.

Paro (2010) faz uma referência interessante ao destacar:

Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre ela, ao deparar-me com meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nesta perspectiva, à condição meramente natural, ou seja, a um ser dominado como a natureza o é por mim. Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não humano (p.36).

Desta citação destaca-se a necessidade de se estabelecer relações horizontais, de diálogo, de trocas e não relações verticalizadas no sentido de coisificação do homem, onde uns mandam e outros obedecem. Para ser uma relação humana precisa ser de cooperação, de troca e não de dominação de um sobre o outro.

No que se refere à coisificação do homem, Manacorda (2010) fundamentado no pensamento de Marx faz um comentário interessante destacando que o trabalho alienado, estranho ao trabalhador, torna-o mais pobre, pois aquilo que deveria ser um trabalho prazeroso, criativo, passa a estar subjugado pelo capital, como “potência estranha” (p. 67), em favor da produtividade. Tal assertiva nos permite deduzir que o homem tem perdido a sua essência em detrimento de algo que lhe é estranho ou imposto, e no campo educacional especificamente na escola, através de práticas administrativas conservadoras têm contribuído para que nossos alunos se tornem mais submissos e tolhidos a um sistema cada vez mais excludente.

Desta forma é de fundamental importância compreendermos que a prática

da administração não é algo novo e sim milenar, em contrapartida seus estudos sistemáticos são recentes, a administração escolar não desenvolveu um arcabouço teórico peculiar, tendo tomado como referência a administração empresarial. Nessa configuração Chiavenato (2003) explica que:

A palavra *administração* vem do latim *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro. No entanto, a palavra administração sofreu uma radical transformação em seu significado original. A tarefa da Administração passou a ser a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação e garantir a competitividade em um mundo de negócios altamente concorrencial e complexo. A administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos organizacionais (p. 11).

Dessa abordagem compreende-se que o termo administração tem seu significado fundamentado na subordinação de alguém à outra pessoa que comanda um determinado serviço em prol de objetivos já estabelecidos. Administrar, conforme o autor, engloba todos os níveis de uma organização, sempre em busca de assegurar uma maior produtividade, o que conseqüentemente tornará as organizações mais competitivas no mercado.

Baseados nos estudos de Antônio de Arruda Carneiro Leão, a administração escolar fundamentada na administração geral, com base em Henry Fayol, compreende a estrutura administrativa bem organizada na hierarquia dos papéis, pois cada pessoa ocupa uma função previamente determinada dentro da estrutura escolar. Nesse entendimento, o diretor apresenta-se como figura central na administração escolar, pois é ele quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação” (LEÃO, 1945, p. 158 *apud* DRABACH e MOUSQUER 2009, p 261).

Fica evidente no entender de Leão, que o diretor ocupa um papel centralizador dentro da escola, pois tudo depende das suas decisões, partindo do aspecto técnico, financeiro, contábil, pedagógico-curricular, pois é ele quem organiza e avalia os currículos e programas escolares, adapta os trabalhadores aos seus respectivos locais de trabalho, influenciando até em questões relacionadas com o progresso mental e moral de toda comunidade escolar. Para muitos autores a administração escolar deve obedecer aos princípios e exigências da sociedade capitalista. Essa concepção de organização e administração escolar destacada por Leão é denominada por Libâneo (*et al* 2012, p. 444) de “técnico-científica ou científica racional” onde a burocracia, a centralização/verticalização das decisões, a racionalização, com foco no estabelecimento de metas elaboradas previamente pela direção e pelos técnicos,

sem nenhuma participação dos envolvidos no processo educacional, a ênfase é dada ao trabalho para se atingir as metas já determinadas. Esta concepção valoriza a organização escolar baseada na divisão técnica de cargos e funções, a autoridade e o poder hierárquico exercidos de forma unilateral que não estabelecem nenhum tipo de relações entre si, a ênfase está na execução de tarefas e não na participação das pessoas.

A administração como ciência teve origem na Europa e na América do Norte mais especificamente nos Estados Unidos, onde foi utilizada como forma de organizar os serviços públicos e a produtividade no mercado dos negócios. Sua evolução advém do desenvolvimento do capitalismo, que se deu através da mudança na forma de produção do artesão com seus ofícios para uma forma denominada de manufatureira, através da divisão do trabalho com operações parceladas. Sob essas condições, o trabalho passou a estar direcionado para a produção do lucro, ou seja, mais-valia. De acordo com Sander (1995):

Três movimentos iniciais deram origem à escola clássica de administração no princípio do Século XX: a administração científica nos Estados Unidos, a administração geral na França e a administração burocrática na Alemanha. Seus princípios e práticas iniciais derivaram em concepções universais que se divulgaram rapidamente pelo mundo, incluindo os países da América Latina (p. 3).

Compreende-se que em decorrência dos estudos da administração de empresas seus pressupostos foram considerados aplicáveis em qualquer organização independente do seu contexto social, político e cultural, o que teve reflexos nos fins da educação que passaram a reproduzir uma estrutura fundamentada na eficiência e na eficácia das instituições educacionais, tendo como fundamento o aspecto econômico. A função da administração passa a ser pautada na organização e no controle do trabalhador para que produza mais e melhor com o mínimo de custos, para isso a supervisão ocorre desde o planejamento até a execução das atividades. Essa relação da administração escolar com administração empresarial deve ser mais bem analisada para que se compreendam os condicionantes que influenciaram as práticas desenvolvidas dentro das escolas. Na realidade o objetivo era que as escolas alcançassem padrões de eficiência determinados para empresas e outras organizações. Para isso era necessário estabelecer alguns critérios que Félix destacou.

Félix (1989) salienta que “a função da administração é, portanto, de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador” (p.35).

3 | CONCLUSÃO

Dessa maneira concluímos que existe uma estreita relação entre administração e o sistema capitalista, pois no que se refere ao controle do trabalho, com intuito de produzir

lucro, alguns princípios são adotados pela administração tais como racionalização, produtividade, eficiência, especialização de funções como forma de expandir o capital através da exploração do trabalhador. Esses princípios são determinados pelo próprio sistema, a administração vem apenas legitimá-los.

A escola ao utilizar o modelo proposto pela administração de empresas reproduz suas orientações de organização hierárquica, seus critérios de avaliação, acompanhamento e controle do trabalho, esta relação foi historicamente construída pelo sistema capitalista. Desta forma ultrapassa o aspecto teórico e se concretiza na estrutura e no funcionamento do sistema escolar.

Caracterizando o contexto apresentado acima, a eficiência e a racionalidade dos processos administrativos eram o enfoque em vigor, fundamentado nos princípios teóricos advindos da Europa e dos Estados Unidos da América, sob a égide da escola clássica da administração, onde a prevalência estava fundamentada na economia, na produtividade dos processos administrativos, em detrimento dos aspectos humanos e éticos que foram colocados no plano secundário.

Logo, a administração escolar, influenciada pelos argumentos clássicos da administração criou uma visão de diretor como controlador, pois fica evidente a divisão de papéis dentro do ambiente escolar, com prevalência do chamado “pragmatismo instrumental” (SANDER 1995, p.13) que objetivava a resolução de problemas administrativos através da execução de técnicas racionais.

Convém destacar que a escola vinha ocupando um papel primordial no âmbito do desenvolvimento científico e econômico do país, logo a efetivação de uma administração escolar que contribuísse para esse crescimento industrial fazia-se urgente e segura, ou seja, uma alternativa fundamental para a consolidação das bases e finalidades educacionais, que atendessem a um modelo burguês, ou seja, para que se educa, quais objetivos a educação precisar ter, como ela se justifica, baseada em quais princípios. São questões que devemos pensar quando tratamos do modelo de administração escolar denominado de técnico-científico, por esse perpassam ideologias, que camuflam suas relações com as estruturas da economia, da política, da sociedade e seus impactos nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DEMerval, Saviani. **O legado Educacional do Regime Militar**: Caderno Cedes, Campinas, vol 28, n.76, p. 291-312, set. /dez. 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br

DRABACH, Neila Pedrotti, MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**: mudanças e continuidades. Currículo sem fronteiras, v.9,n.2,PP.258-285, jul/dez 2009.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção educação contemporânea.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da educação no Brasil (1926-1996)** / Marcos Cezar de Freitas, Maurilane de Souza Biccas. In: Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.3. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA Maria, RAMOS Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. In: A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Maria Ciavatta. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10 ed. rev. e ampl. In: Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. trad. OLIVEIRA, Newton Ramos de. 2. ed. Campinas, SP: editora Alínea, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Reforma Capanema**. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 07 de out. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. trad. TAVARES, Isa. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **A Gestão da Educação Ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública**. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da; org. In: A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998.p. 300-307

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**.16.ed, São Paulo, Cortez, 2010.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, Coleção educação contemporânea.

O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES

Marcus Quintanilha da Silva

Universidade Federal do Paraná

Curitiba - PR

Danieli D'Aguiar Cruzetta

Universidade Federal do Paraná

Curitiba - PR

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo aproximar a forma de provimento dos/as diretores/as com as condições de oferta e resultados escolares, delimitando a discussão para os anos iniciais do Ensino Fundamental, separados em dois grupos de redes municipais: a) um somente com diretores/as no qual a forma de provimento foi por indicação e; b) outro com dirigentes eleitos pela comunidade. Na discussão da literatura acadêmica, se enfatiza a importância da gestão democrática e, conseqüentemente, a forma de provimento do/a diretor/a por eleição pela comunidade escolar, como valor agregado à melhoria da qualidade da educação. Em metodologia de análise dos dados, utilizou-se os questionários de contexto dos anos iniciais da Prova Brasil de 2013 e estudos de análise da gestão democrática, baseados em indicadores desenvolvidos para este fim, como elemento condicionante na qualidade da educação. Analisou-se ainda, em análise comparativa, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica de 2013. Evidenciou-se diferença em todas as dimensões analisadas, favorecendo os resultados quantitativos para o conjunto de redes municipais em que os diretores/as foram eleitos pela comunidade escolar, onde os resultados são de maior homogeneidade, maiores Ideb, proficiências, taxas de aprovação dos anos iniciais do EF e condições de oferta mais privilegiadas, se comparadas com o grupo de redes municipais com diretores/as em que a forma de provimento foi somente por indicação. Ademais, tratam-se de resultados empíricos que possivelmente fomentem novas discussões acerca da temática proposta e, conseqüentemente, o papel da gestão democrática na qualidade da oferta educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Provimento do diretor; qualidade da educação; questionários de contexto; Prova Brasil; gestão democrática.

ABSTRACT: The purpose of this article is to approximate how principals are provided with the conditions of school supply and results, delimiting the discussion for the initial years of Elementary School, separated into two groups of municipal networks: a) one with only directors in which the form of appointment was by appointment and; b) another with community-elected leaders. In the discussion of the academic literature, the importance of democratic management and, consequently,

the form of election of the director by election by the school community, is emphasized as an added value to the improvement of the quality of education. In the methodology of data analysis, the context questionnaires of the initial years of the Brazil Test of 2013 and studies of democratic management analysis, based on indicators developed for this purpose, were used as a conditioning element in the quality of education. The results of the Basic Education Development Index of 2013 were also analyzed in a comparative analysis. There was a difference in all dimensions analyzed, favoring the quantitative results for the set of municipal networks in which the directors were elected by the school community, where the results are more homogeneous, higher Ideb, proficiencies, EF approval rates and more privileged offer conditions, compared to the group of municipal networks with directors where the only by indication. In addition, these are empirical results that possibly foment new discussions about the proposed theme and, consequently, the role of democratic management in the quality of the educational offer.

KEYWORDS: Proxy of the director; quality of education; context questionnaires; evaluation Brazil; Democratic management.

1 | INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é assunto presente na pauta da agenda em políticas educacionais. A qualidade da oferta, os resultados escolares, a arrecadação e o potencial de investimento por meio do financiamento, entre outros, são objetos de pesquisas e discussão.

Todavia, a gestão democrática e, mais especificamente, a forma de provimento do diretor/a, é entendida pela literatura acadêmica como valor agregado para as condições de oferta educacionais e, conseqüentemente, possível fator positivo para resultados escolares de sucesso. Apesar do fato supracitado, essa constatação teórica não é evidenciada em estudos empíricos, que aliem o provimento do diretor, por exemplo, a fatores intraescolares e avaliações externas. Nesse sentido, esse artigo problematiza, através da análise de dois grupos de redes municipais: um só com diretores/as indicados ao cargo e outro com a totalidade de diretores/as eleitos, a relação forma de provimento do/a diretor/a com a qualidade da educação.

O trabalho se divide em duas partes. Em um primeiro momento, segue uma discussão conceitual sobre gestão democrática e o possível papel da forma de provimento do diretor/a na melhoria da qualidade da educação, seguido de uma seção dedicada às análises dos dados.

A metodologia de análise se pautou nas condições de oferta, com base no Índice de Condições de Qualidade, descrito em Gouveia, Souza e Schneider (2011) e aprofundado analiticamente em Silva (2017), os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2013, desagregando-o em taxas de aprovação e proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, e delimitando a análise no conjunto de escolas

por rede municipal que ofertam os anos iniciais do EF, com base nos questionários de contexto da Prova Brasil de 2013.

Evidenciou-se que, ainda que com diferença quantitativa de casos, as redes municipais em que o/a diretor/a é eleito pela comunidade apresentam resultados maiores, em todas as dimensões analisadas, em comparativo ao conjunto das redes municipais em que os dirigentes são indicados ao cargo.

A discussão inicial se pauta na revisão de literatura que aborda a gestão democrática e, conseqüentemente, a forma do provimento do/a diretor/a, como fatores de contexto escolar importantes para a melhoria da qualidade da educação.

2 | GESTÃO DEMOCRÁTICA, FORMAS DE PROVIMENTO DO DIRETOR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS DISCUSSÕES

Reconhecidamente, a qualidade da educação tem, ainda que em um contexto mais teórico que empírico, na gestão da escola um de seus pilares para sua concretização (ainda que não o único). Questões relacionadas à remuneração do diretor, existência e frequência de reunião dos conselhos de escola, construção coletiva de proposta pedagógica e participação da comunidade, professores e funcionários, nas decisões são aspectos reconhecidos pela literatura (SOUZA, 2007) como pontos importantes para possibilitar a elevação do padrão de qualidade de uma escola. Nesse sentido, a gestão democrática das instituições educacionais se destaca na literatura acadêmica, como sendo uma dimensão importante para se pensar na oferta de uma educação com qualidade. Moacir Gadotti contextualiza inicialmente que

O tema da gestão democrática da educação com participação popular ganha ainda mais relevância hoje, no momento em que se discute a criação do **Sistema Nacional de Educação** que define a articulação e a cooperação entre os entes federados. Essa lógica colaborativa só tem sentido se for cimentada pela gestão democrática e tiver por finalidade a construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”, como determina o Inciso I do artigo terceiro da Constituição Federal de 1988 (GADOTTI, 2014, p. 2).

Documentos nacionais abordam a importância da democracia nas escolas/redes/sistemas de ensino. A gestão democrática dos sistemas de ensino é entendida como “uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade”, à formação para a cidadania e como “princípio da educação nacional” da elaboração de “planos de desenvolvimento educacional” e de “projetos político-pedagógicos participativos” (BRASIL, 2011, p. 59-60). Dourado (2000) entende que a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política, que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas, vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Na discussão sobre gestão democrática, entende-se que

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre as escolas, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Segundo Paro (2007) no campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, faculta-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia e ao saber histórico, mas porque podem propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade. O autor elenca aspectos que, ainda que pese o fato de tais reflexões serem objeto da empiria do ser humano na sociedade, são lógicos do ponto de vista de construção da cidadania e de uma cultura de paz.

Na educação, a democracia na sua gestão é elencada particularmente nos princípios que norteiam o ensino no país. Tal princípio indica que o ensino do país deve ser ministrado com base na “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), reforçada pelo inciso VII do art. 3º da Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), caracterizando que cada sistema de ensino é responsável pela sua legislação que contemple a democracia nas escolas. O art. 14 da legislação é mais enfático em termos de gestão democrática. A redação do artigo dá ênfase à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico na escola e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. São questões relevantes, mas não suficientes quando se tem na gestão escolar uma das dimensões para que a escola tenha condições de qualidade favoráveis para o atendimento da demanda educacional.

No entanto, Souza (2007) alerta que a condução desse poder pode ser mais ou menos democrática. É mais democrático se o sujeito que detém o mesmo considera que um diálogo efetivo entre tais sujeitos é tido como pré-condição. No bojo da discussão da qualidade das instituições democráticas na escola, o autor entende que a lógica da maioria, ideia de democracia formal construída por Norberto Bobbio, é insuficiente para afirmar que conselhos de escola, eleição de dirigentes escolares e outros mecanismos como democráticos se os indivíduos que compõem esses grupos não “pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade”. Fato é que são condições de qualidade da gestão, e sua efetividade estão relacionadas com a maneira como os instrumentos de gestão democrática são conduzidos, análise que não é possível captar por esta pesquisa, pelo seu perfil quantitativo.

Nesse contexto, a forma de provimento, enquanto elemento da gestão democrática, é discutida pela literatura como dimensão importante nos seus princípios, assim como outras formas de assunção ao cargo, que, pelo seu caráter antidemocrático, é criticada

por uma série de autores/as da literatura acadêmica. A crítica ao processo de indicação política de diretores escolares ensejou a busca de mecanismos alternativos, como o concurso público e as eleições diretas. Bezerra (2009) discorre que, no que diz respeito à administração da educação e a luta contra o clientelismo e o autoritarismo, a eleição de diretores é um passo importante, consolidada como uma das principais bandeiras na luta pela democratização do ensino. A referida autora enfatiza sobre a eleição direta de dirigentes. Segundo ela, a ação democrática de escolha do diretor beneficia a escola em vários aspectos, “tendo em vista o aperfeiçoamento do trabalho e das relações no interior da instituição, melhorando especialmente a qualidade do ensino” (BEZERRA, 2009, p. 60).

Dourado (2000) defende a eleição direta para dirigentes escolares como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista em que se inseriam as práticas escolares. Segundo o autor, endossado por Bezerra (2009), a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente, no seu curso. Souza (2007, p.189) ressalta que “o diretor eleito não é, por natureza do processo seletivo, mais compromissado com a educação pública de qualidade para todos (as)”, mas, ao mesmo tempo, o autor salienta que “a eleição é o instrumento que, potencialmente, permite à comunidade escolar controlar as ações do dirigente escolar no sentido de levá-lo a se comprometer com esse princípio”.

Bezerra (2009) discorre sobre a experiência de eleição de diretores ampliadas após a CF/88, regulamentadas por legislações das mais diversas naturezas. É enfatizado nesse estudo os problemas e limitações como personalismo do candidato, falta de preparo, populismo, clientelismo, entre outros. Entretanto, a ampliação dos horizontes democráticos da gestão é fundamental, juntamente com o modelo de forma de escolha e a forma de exercer a função.

Ainda que não se tenha clara evidência de que a eleição de dirigentes se aproxime com condições de qualidade na gestão do que outras formas de provimento, é fato que ela dialoga com a gestão democrática e, entendida por esta pesquisa, ainda que teoricamente, como a maior aproximação de um conceito de gestão voltado à melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a seção posterior busca a aproximação da forma de provimento do diretor com os resultados de avaliação de larga escala, desagregando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com as condições de oferta, baseadas no Índice de Condições de Qualidade, trabalhados em estudos anteriores e com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

3 | METODOLOGIA E ANÁLISE DAS REDES MUNICIPAIS QUE OFERTAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PROVIMENTO DO DIRETOR

O debate da qualidade da educação transita, dentre outros fatores, nas condições da oferta, que envolvem insumos não mínimos, estrutura material, condições de trabalho docente, fatores socioeconômicos dos alunos, ambiente escolar, até resultados de

avaliações externas, o debate aprovação x reprovação, entre outros.

No escopo desse cenário, a gestão democrática dos sistemas/redes/escolas, enfatizada na seção anterior, é entendida como um fator agregado para as condições de oferta educacional com vistas à melhoria da qualidade. Entretanto, a ausência de estudos empíricos que localizem a forma do provimento do diretor/a nesse processo, além da dissertação de Silva (2017), que trabalhou a análise das condições de qualidade da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, motivou analisar dois grupos de redes municipais distintos: a) um grupo de redes municipais em que a forma de provimento fosse totalmente por indicação e; b) um segundo grupo de redes municipais com diretores/as eleitos pela comunidade escolar. A base de dados utilizada foi de Silva (2017), que utilizou os questionários de contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2013, e, portanto, sua delimitação temporal é apenas para este ano, inclusive para os dados de avaliações externas.

Ainda que a pesquisa tenha como um dos indicadores analisados o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), as análises focalizaram dois aspectos: condições de oferta e resultados escolares. Para o primeiro tópico de análise, a metodologia utilizada foi do Índice de Condições de Qualidade (ICQ), indicador desenvolvido pelo Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (NuPE), com descrito metodologicamente em Gouveia, Souza e Schneider (2011) e analisado em 4600 casos de redes municipais que ofertam os anos iniciais do EF em Silva (2017). A metodologia analisa, por meio de três indicadores parciais, as condições do professor, condições materiais da escola e condições de gestão, através de 12 variáveis, 4 em cada dimensão, com variação numérica de 0 a 1, tendo como fonte de informações os questionários de contexto da Prova Brasil, particularmente os destinados às professoras/es de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas, dos aplicadores/as da avaliação e dos diretores/as das instituições, fomentando os três indicadores parciais, respectivamente. Para o segundo tópico, foram utilizados os resultados do Ideb de 2013 e suas dimensões desagregadas: proficiências em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de aprovação dos anos iniciais do EF.

A observação inicial visou identificar se havia um padrão de distribuição regional de tais redes municipais, no sentido de investigar se haveriam mais casos em redes municipais, agregadas por estado, em cada grupo, nas referidas formas de provimento. O gráfico 1 trabalha no conjunto das redes municipais com diretores/as indicados ao cargo.

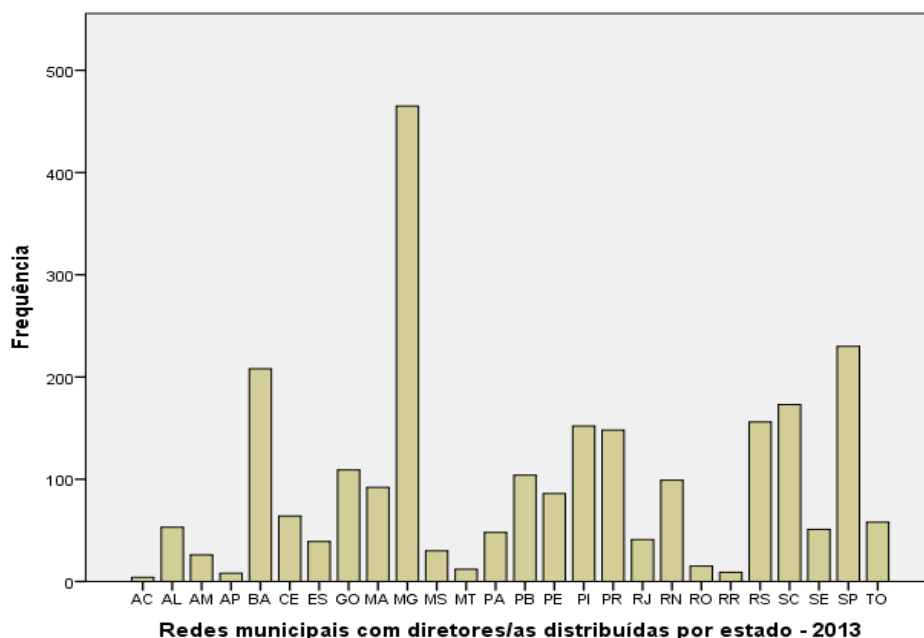


Gráfico 1 – Diretores/as indicadas ao cargo

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Nos casos trabalhados em Silva (2017), as redes municipais de Minas Gerais se destacam não só pelo número absoluto, mas pelo percentual em relação ao total de casos da pesquisa, mais de 70%. Ademais, o conjunto das redes municipais do Maranhão, Alagoas, Piauí, Santa Catarina e Goiás se destacaram, com mais de 50% dos casos da pesquisa com a totalidade de diretores/as indicados ao cargo. Na figura 2, se contextualiza os casos relacionados ao provimento do diretor/a por via da eleição.

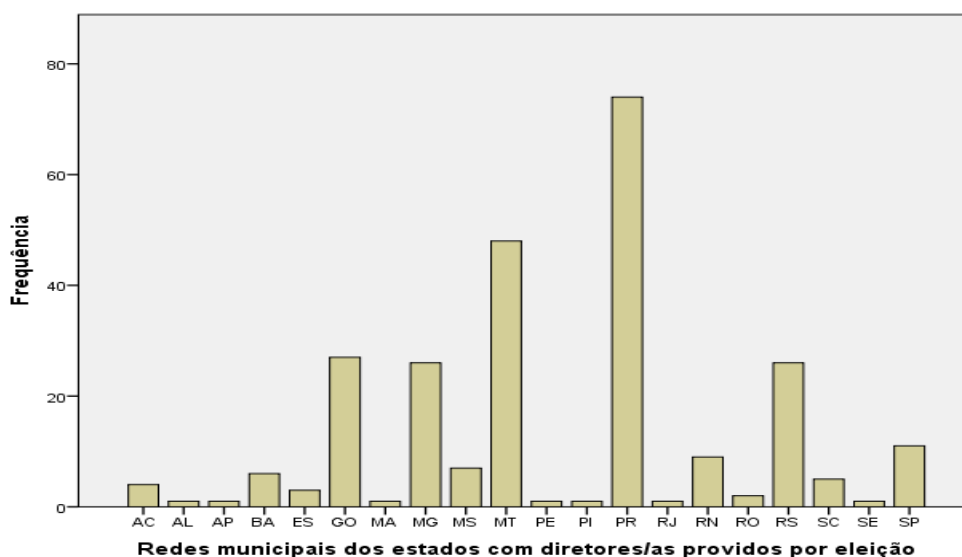


Gráfico 2 – Diretores/as providos por eleição

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

As redes municipais dos estados do Paraná, Mato Grosso, Goiás e Acre tiveram maiores percentuais de casos na pesquisa de Silva (2017), com 21,2%, 44%, 14% e

19% respectivamente.

O ponto de partida para se pensar esse estudo é a correlação de Pearson entre a forma de provimento, analisada em Silva (2017) como uma das variáveis das condições de gestão, uma das três dimensões do Índice de Condições de Qualidade, com os resultados do Ideb. A tabela 1 problematiza o cenário.

Variáveis	Estatísticas	Forma de Provimento do Diretor/a	IDEB 2013
Forma de Provimento do Diretor/a	Pearson Correlation	1	,139**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	4600	4507
IDEB 2013	Pearson Correlation	,139**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	4507	4507

Tabela 1 – Correlações de Pearson entre a forma de provimento do diretor/a e o IDEB

Fonte: Questionários de Contexto da Prova Brasil (2013). Inep (2013). Silva (2017). Dados trabalhados pelos autores (2017).

A Correlação de Pearson mede, em termos estatísticos, o quanto que cada variável se comunica com a outra em termos de crescimento. Ou seja, em um cenário de alta correlação, as variáveis cresceriam à mesma proporção, indicando relações diretas e positivas. Fato é que, apesar da correlação positiva de 0,137, é baixa, pensando no intervalo positivo de 0 a 1, em que o valor mais próximo de 1 indicaria maior relação positiva entre as variáveis. Tal fato, objeto de tensionamento na pesquisa e nas discussões acadêmicas, moveu este trabalho, no objetivo de investigar se nas redes municipais com diretores/as indicados em sua totalidade se encontrariam resultados de avaliação de larga escala e de condições de oferta diferenciados, se comparados a um conjunto de redes municipais com diretores/as eleitos.

O gráfico 3 distribui, dentro de cada Nível de Condições de Qualidade (NCQ), categorização de redes municipais em condições de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, trabalhada em Silva (2017), o quantitativo absoluto de redes municipais em que a forma de provimento do diretor/a foi somente por indicação. Na categorização por NCQ, os níveis Insuficiente e Regular compõem resultados abaixo da média nacional de ICQ. Os demais estão em condições de qualidade, de acordo com a metodologia empregada, acima da média do país. Dos 4600 casos da pesquisa de Silva (2017), 125 foram categorizados no Insuficiente, 2150 no Regular, 2245 no Bom e 80 no Ótimo, evidenciando na análise um panorama de desigualdade nas condições de oferta, onde nos dois primeiros níveis a concentração de resultados se deu em redes municipais das regiões Norte-Nordeste e nos demais níveis às outras macrorregiões.

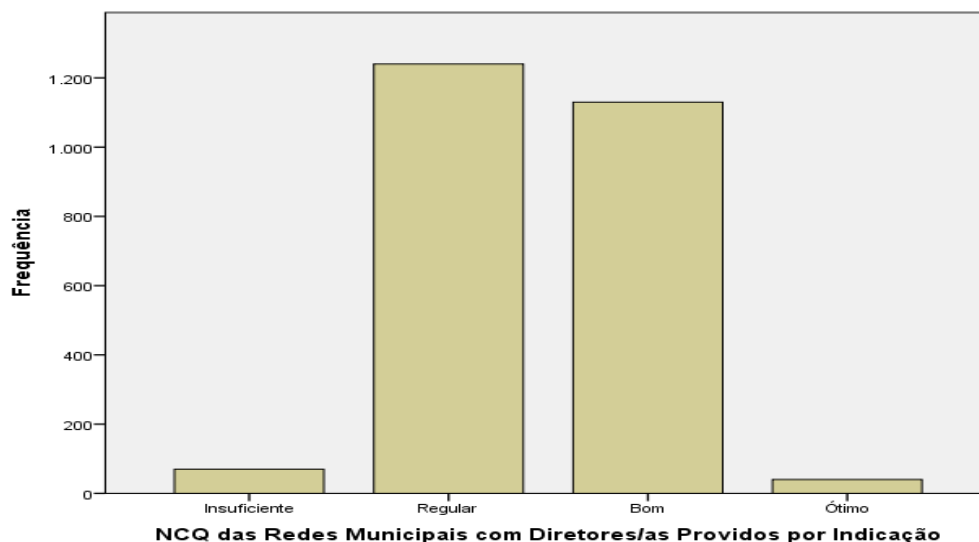


Gráfico 3 – Nível de Condições de Qualidade (NCQ) em redes municipais com diretores/as indicados

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Com 2480 casos, as redes municipais se concentraram nos níveis Regular e Bom, com casos de exceção no Insuficiente e Ótimo. No cenário de redes municipais em que os diretores/as tiveram a forma de provimento somente por eleição, o cenário é diferente, haja vista que, primeiramente, a quantidade de casos é menor, com apenas 255. Além disso, a distribuição se concentrou nos dois NCQ maiores, conforme o gráfico 4.

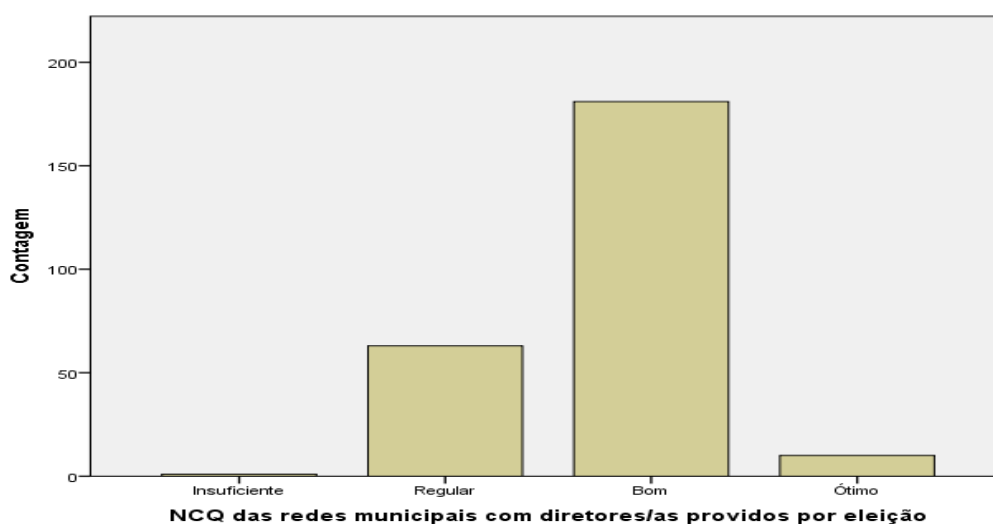


Gráfico 4 - Nível de Condições de Qualidade (NCQ) em redes municipais com diretores/as indicados

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Citado anteriormente, a concentração de resultados se deu nos níveis Bom e Ótimo de condições de qualidade. O gráfico 5 distribui os resultados do Ideb em cada forma de provimento, analisando comparativamente a frequência do indicador.



Gráfico 5 – Resultados do IDEB em cada forma de provimento dos/as diretores/as
 Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Na metodologia do ICQ, a forma de provimento tem maior valor numérico à medida que se aproxima do conceito de democracia nas escolas/redes/sistemas de ensino. Nesse sentido, a indicação do/a diretor/a tinha como valor em uma das variáveis 0,25, assim como a eleição do dirigente pela comunidade escolar tem o mais alto valor da variável, 1. No gráfico 5, é possível observar que o Ideb nas redes municipais onde o diretor é eleito se concentram em resultados maiores, ainda que casos de dispersão na coluna de resultados das redes municipais de provimento do diretor por indicação sejam maiores.

O gráfico 6 distribui as condições de oferta, mensuradas por meio do ICQ, em cada forma de provimento.



Gráfico 6 – Condições de oferta em cada forma de provimento dos/as diretores/as
 Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

As condições de qualidade na oferta dos anos iniciais do EF se diferenciam ao desagregar a forma de provimento, com a concentração de maiores condições em

redes municipais em que seus dirigentes foram eleitos. A tabela 2 elenca as informações relacionadas às redes municipais em que a forma de provimento do diretor/a foi somente por indicação. Tais informações são tratamentos estatísticos relacionados ao Ideb, ICQ, taxas de aprovação dos anos iniciais do EF, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática.

Estatísticas	IDEB 2013	Taxas de Aprovação	Proficiência em Matemática	Proficiência em Língua Portuguesa	ICQ 2013
Casos	2408	2426	2408	2408	2480
Sem resultado	72	54	72	72	0
Média	4,9234	90,64	205,07	187,74	,6023
Mediana	5,0000	93,00	206,50	189,00	,6043
Moda	5,40	100	216	199	,31
Desvio padrão	1,09764	9,161	27,534	23,610	,08729
Mínimo	2,30	0	124	127	,31
Máximo	8,00	100	295	259	,93

Tabela 2 – Dados de avaliação educacional nas redes municipais em que o diretor/a foi indicado/a ao cargo

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Dos 2480 casos da pesquisa de Silva (2017), obteve-se 2408 casos com Ideb, assim como proficiências em Matemática e Língua Portuguesa, além de 2426 taxas de aprovação. Inicialmente, destacam-se o desvio padrão do Ideb, que indica uma variação de mais de 20%, mas com variações mais baixas das taxas de aprovação (cerca de 10%) e as proficiências (15% em Matemática e 16% em Língua Portuguesa). Sobre as condições de qualidade, em Silva (2017) a média nacional foi de 0,6102, resultado que indica que nas redes municipais desse cenário, a média das condições de qualidade mensuradas pelo ICQ é menor que do restante dos casos analisados no país. Em forma comparativa, a tabela 3 analisa o mesmo cenário estatístico para as redes municipais com diretores/as eleitos em sua totalidade.

Estatísticas	IDEB 2013	Taxas de Aprovação	Proficiência em Matemática	Proficiência em Língua Portuguesa	ICQ 2013
Casos	254	254	254	254	255
Sem resultado	1	1	1	1	0
Média	5,3118	94,11	216,00	196,93	,6593
Mediana	5,3000	97,00	216,00	197,00	,6656
Moda	4,90	100	220	199	,41
Desvio padrão	,82817	6,816	20,920	17,815	,07518
Mínimo	3,10	69	166	151	,41
Máximo	7,30	100	270	241	,87

Tabela 3 - Dados de avaliação educacional nas redes municipais em que o diretor/a foi eleito/a

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Nesse universo, todos os resultados são maiores. As médias comparadas são

cerca de 8% superiores, as taxas de aprovação são 4% maiores, as proficiências em Matemática são quase 5% superiores, assim como em Língua Portuguesa, com percentual quase idêntico. Nas condições de qualidade, o panorama de superioridade se mantém, com a média do ICQ nas redes municipais maior que o valor nacional trabalhado em Silva (2017) e quase 10% maiores em comparação ao conjunto de redes municipais de diretores/as indicados ao cargo. Além disso, indica-se um cenário com maior homogeneidade, haja vista que todos os desvios padrões traduzem em variações menores, comparando esse grupo com o anterior.

Em dimensão socioeconômica, a tabela 4 trabalha com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010. A tabela compara entre os grupos caracterizados os resultados do referido indicador.

Estatísticas das redes municipais de diretores eleitos	Quantitativo	Estatísticas das redes municipais de diretores indicados	Quantitativo
Casos de diretor por eleição	255	Casos de diretor por indicação	2479
Casos sem IDHM	0	Casos sem IDHM	1
Média	,68873	Média	,64734
Mediana	,69500	Mediana	,64900
Moda	0,691	Moda	0,592
Desvio Padrão	,050143	Desvio Padrão	,070063
Mínimo	,518	Mínimo	,443
Máximo	,791	Máximo	,854

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2010) comparado entre os grupos de redes municipais em que diretores são eleitos ou indicados ao cargo

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

Percebe-se que, no grupo de diretores/as eleitos, a média do IDHM é cerca de 7% maior, desvios padrões menores e a diferença entre o valor mínimo e máximo menores, indicando maior homogeneidade nos resultados e, conseqüentemente, uma condição socioeconômica maior, o que auxilia no entendimento que outros fatores, além da forma de provimento, podem ser influentes em melhores condições de oferta e resultados escolares. É provável que não haja relação direta em que, em localidades com menor nível socioeconômico, os diretores são indicados por este motivo. Todavia, é perceptível a relação de maiores IDHM em redes municipais em que seus diretores são todos eleitos. A tabela 5 resume as correlações de Pearson entre todos os indicadores analisados, o grupo de redes municipais com diretores/as eleitos.

Indicadores	Estatísticas	Matemática	Língua Portuguesa	5ºANO	IDEB 2013	ICQ 2013	IDHM
Matemática	Pearson Correlation	1	,954**	,457**	,933**	,260**	,587**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	254	254	254	254	254	254

Língua Portuguesa	Pearson Correlation	,954**	1	,467**	,935**	,296**	,623**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	254	254	254	254	254	254
Taxas de aprovação	Pearson Correlation	,457**	,467**	1	,642**	,069	,407**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,271	,000
	N	254	254	254	254	254	254
IDEB 2013	Pearson Correlation	,933**	,935**	,642**	1	,249**	,633**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	254	254	254	254	254	254
ICQ 2013	Pearson Correlation	,260**	,296**	,069	,249**	1	,354**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,271	,000		,000
	N	254	254	254	254	255	255
IDHM	Pearson Correlation	,587**	,623**	,407**	,633**	,354**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	254	254	254	254	255	255

Tabela 5 – Correlações de Pearson entre todos os fatores analisados nas redes municipais com diretores eleitos

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

** : Correlações significativas.

A tabela indica boas correlações entre todos os índices utilizados. Entretanto, indica que as menores correlações se relacionam com o ICQ, inclusive com correlação irrelevante com as taxas de aprovação. Uma série de pesquisas na literatura acadêmica indicam que, em escolas/redes de ensino com maiores resultados escolares, as condições socioeconômicas não são tão impactantes como em grupos de escolas com maior vulnerabilidade social em seu entorno. Além disso, em Silva (2017), as condições de qualidade têm, em termos de resultados escolares, maior impacto em redes municipais com menores IDHM. Como se trata de um grupo que, conforme analisado anteriormente, tem maiores resultados de avaliação, era de se esperar este cenário de menores correlações. A tabela 6 analisa o mesmo panorama para o grupo de redes municipais com diretores/as indicados.

Indicadores	Estatísticas	Matemática	Língua Portuguesa	5ºANO	IDEB 2013	ICQ 2013	IDHM
Matemática	Pearson Correlation	1	,964**	,588**	,962**	,445**	,694**
	Sig. (2-tailed)		0,000	,000	0,000	,000	0,000
	N	2408	2408	2407	2408	2408	2408

Língua Portuguesa	Pearson Correlation	,964**	1	,600**	,964**	,447**	,704**
	Sig. (2-tailed)	0,000		,000	0,000	,000	0,000
	N	2408	2408	2407	2408	2408	2408
Taxas de aprovação	Pearson Correlation	,588**	,600**	1	,712**	,263**	,559**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		0,000	,000	,000
	N	2407	2407	2426	2407	2426	2426
IDEB 2013	Pearson Correlation	,962**	,964**	,712**	1	,437**	,729**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		,000	0,000
	N	2408	2408	2407	2408	2408	2408
ICQ 2013	Pearson Correlation	,445**	,447**	,263**	,437**	1	,516**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	2408	2408	2426	2408	2480	2479
IDHM	Pearson Correlation	,694**	,704**	,559**	,729**	,516**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	,000	0,000	,000	
	N	2408	2408	2426	2408	2479	2479

Tabela 6 - Correlações de Pearson entre todos os fatores analisados nas redes municipais com diretores indicados

Fonte: Dados organizados pelos autores (2017). Questionários de contexto da Prova Brasil (2013).

** : Correlações significativas.

As correlações de todos os índices utilizados são maiores que no grupo anterior, o que indica maior relação, principalmente se observadas as condições de oferta, através do ICQ, o IDHM, e as taxas de aprovação, que são consideravelmente maiores. Esse cenário reforça as pesquisas que indicam maiores correlações de nível socioeconômico (SILVA; SCHNEIDER, 2015) e condições de qualidade (SILVA, 2017) em grupos de escolas/redes de ensino que reúnem menores resultados de avaliação.

4 | CONCLUSÕES

Com o objetivo de analisar se haveriam diferenças na análise dos resultados de larga escala e de condições de oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, delimitando o trabalho com as informações provenientes dos questionários de contexto da Prova Brasil de 2013, os resultados da dissertação de mestrado de Silva (2017) e as discussões da literatura acadêmica acerca da gestão democrática como valor agregado para as condições de qualidade da oferta educacional.

A observação permite indicar que, no conjunto das redes municipais em que os diretores/as foram, em sua totalidade, eleitos pela comunidade escolar, os resultados são de maior homogeneidade, maiores Ideb, proficiências, taxas de aprovação dos anos iniciais do EF e condições de oferta mais privilegiadas, se comparadas com o grupo de redes municipais com diretores/as em que a forma de provimento foi somente por indicação.

Essa observação pode ser relativizada, à medida que se tem uma quantidade maior de casos de redes municipais no grupo de diretores/as indicados. Todavia, fomenta a discussão acerca da qualidade da educação e a forma de provimento do diretor/a, haja vista que os dados indicaram relações positivas nas dimensões analisadas, quando o dirigente é eleito pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. A. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 11/03/2017.

BRASIL, SR/PR. **Democracia participativa: nova relação do Estado com a Sociedade – 2003-2010**. 2ª ed. Brasília, 2011.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; SCHNEIDER, G. Índice de Condições de Qualidade educacional: metodologia e indícios. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n.48, jan./abr. 2011.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

SCHNEIDER, G.; SILVA, M. Q. Índice de nível socioeconômico dos alunos do 5º ano do ensino fundamental: descrição de metodologia e análise de dados. In: XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2015, Olinda. Política, Avaliação e Gestão da Educação: novos governos, novas agendas? Salvador: Biblioteca ANPAE, v. 21, p. 1-14, 2015.

SILVA, M. Q. **Condições de qualidade das redes municipais de Ensino Fundamental no Brasil**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil**. São Paulo: PUC, 2007. 302 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB

Laurentino Lúcio Filho

Instituto Taubaté de Ensino Superior – Taubaté -
SP

RESUMO: A ineficácia das metodologias educacionais aplicadas no ensino médio cuja insuficiência nos índices IDEB surpreenderam os educadores, é tratada neste trabalho como sabotadora da eficiência, com o objetivo de se comparar a eficiência da abstração teórica dentro do processo ensino-aprendizagem com a ineficácia das habilidades, baseada na teoria dos sistemas e na fenomenologia da comunicação (semiótica), que revela a eficiência desconexa com a realidade e impede a criação da percepção pelo aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Docência. IDEB. Eficiência. Eficácia.

ABSTRACT: The inefficiency of the educational methodologies applied in high school, whose insufficiency in IDEB indices surprised the educators, is treated in this work as a saboteur of efficiency, in order to compare the efficiency of theoretical abstraction within the teaching-learning process with the inefficacy of skills, based on the theory of systems and the phenomenology of communication (semiotics), which reveals the disconnected efficiency with reality and prevents the creation of the

perception by the student.

KEYWORDS: High School. Teaching. IDEB. Efficiency. Efficiency.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho vem abordar alguns fatores que refletem o desenvolvimento negativo no ensino médio retratados pelo índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, avaliando a aplicação de metodologias educacionais que aparentemente se mostram eficientes no planejamento, mas, na realidade, revelaram resultados contraditórios ao apresentar índices abaixo da meta esperada.

A estrutura dessa metodologia nos mostra um árduo processo de ensino-aprendizagem em que, de um lado, está o corpo docente com o planejamento do curso, o plano de aulas, a dedicação de uma equipe escolar e, do outro, os desafios da aprendizagem, que além das habilidades do docente no ensinar os conteúdos, incluem também, as de vencer o sarcasmo do aluno, a indiferença, a ironia, a indisciplina, o *déficit* de atenção, o egocentrismo, a desesperança, a baixa estima, a falta de confiança em si mesmo, a falta de sentido do contexto educacional, a incompreensão, o complexo de inferioridade.

Por sua vez, o cenário desse processo se desenvolve em *rounds* de 50 minutos, e, muitas vezes, apresenta questões que, para os alunos, lhes parecem sem sentidos ou abstratas, ao tratar de conteúdos predominantemente teóricos, com isso, os índices do IDEB, vêm revelar que essa metodologia é incapaz de formar a percepção no aluno para realizar ações práticas dentro do ambiente natural, que, por ser sistêmico, demanda ações articuladas oriundas de estratégias perceptuais.

2 | O PERFIL DO AMBIENTE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Na comunidade escolar há uma falsa impressão do aluno ser intocável por seus comportamentos no decorrer das aulas e, as vezes, as ações disciplinares acontecem como descaso, de qualquer jeito, resultando em um processo destrutivo:

Em relação ao professor, qual é ou deve ser a postura a assumir? De autoritarismo, de desânimo, de comprometimento, de desespero, de conscientização da sua profissionalização no magistério? Qual a perspectiva que ele tem em relação à sua ação pedagógica? Da liberdade ou da repressão? Ele vê o aluno como um mal que é necessário e a liberdade como algo terrível que corrói e pretende destruir a ordem política, social e econômica estabelecida ou, pelo contrário, tem medo de represálias e age como “bonzinho”? Ao permitir que as coisas aconteçam de qualquer jeito, sem responsabilidade, termina sendo desmoralizado frente aos alunos tidos como indisciplinados. Tal questionamento tende a refletir a insegurança e o descaso que muitos educadores demonstram diante de fatos que acabam por transformar a educação em um processo destrutivo (GONDO e BLANCO, 2009, p. 10).

O descaso se dá pelos preconceitos criados por essa falsa impressão, mas, pode ser superado pela responsabilidade do educador ao reconhecer no processo de formação do perfil social do aluno, que suas ações misturam a alegria ingênua com o desejo de brincar, em contraste com a rígida metodologia para formar o aluno padrão, como na música de Pink Floyd: *we don't need no education, we dont need no thought control.... Hey! Teachers! Leave them kids alone!* (WATERS, 1979) – *Nós não precisamos ser sistemáticos, não precisamos de controle em nossa forma de pensar.... Hei! Educadores! Deixem as crianças por si mesmas* [tradução nossa].

3 | ENCARANDO OS ERROS METODOLÓGICOS

Partindo-se da hipótese de que entre o ensino e a aprendizagem há um processo comunicacional natural que combina a informação, os significados e a reação articulada, a especialização do aluno somente pelo método teórico, nos evidencia que ele pode ser eficiente, mas, não eficaz, pois, sem gerar sentidos ou emoções nele, não produz o resultado da comunicação que, nesse caso, é o objeto da aprendizagem, isto é, a reação articulada pela interação.

Considerando-se que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que estes só

comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido (SANTAELLA, 1983, p.18).

A abstração revela, portanto, uma ausência de reação na prática da produção de linguagens, mais ou menos como se o professor quisesse ensinar o jovem mas, falando como adulto, e o jovem, passivamente, pensa que o professor está com uma cultura obsoleta e não fala coisas interessantes, sem o sentido, ou, a emoção que constitui o acervo do conhecimento, não há a interação, e a comunicação deixa de ser um diálogo para se tornar um monólogo. Com isso, o professor não desperta os sentidos para o jovem, e, o jovem não é compreendido pelo professor.

Essa predominância do abstrato ocorre porque o Sistema Educacional se baseia na disciplinarização e especialização esperando ao final, alcançar um padrão escolar de ensino hiperespecializado, tratando cada aluno em um mesmo formato, como o tijolo de uma parede, o *the wall* de Pink Floyd (WATERS, 1979), por isso, despreza a percepção do jovem gerada pela dinâmica do seu desenvolvimento pessoal que o “impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (MORIN, 2012, p. 13), ainda que, aplicando a multidisciplinaridade, pois, dessa forma, ela é aplicada sem direção ou foco.

4 | CONCLUSÃO

Assim, a hiperespecialização desconsidera a estrutura da linguagem interativa ao ignorar a produção de sentidos e prevalece-se da pedagogia focada na eficiência burocrática do estudar para passar, para alcançar nota ou, da estatística positiva, distanciando-se da realidade esperada como evidenciado pelo resultado do IDEB, abaixo da meta de desenvolvimento educacional.

Diante desse cenário, a natureza nos parece irônica ao mostrar coerência com a realidade ignorante, em face das metodologias aparentes, como se a ineficácia se tornasse um processo sabotador da eficiência burocrática, pois, se os números fossem positivos, eles representariam a verdade e seriam aceitos como tal, e, alimentariam o sistema com uma maquiagem ilusória do nível estudantil, mas, ao contrário, a eficiência ao ser surpreendida pelos resultados negativos do IDEB, se vê desafiada a rever com profundidade suas metodologias educacionais.

Ao se refletir sobre o desenvolvimento real, a metodologia poderia ser composta pela teoria (ou tecnologia) e a prática que traz no íntimo do processo, o universo que dá sentido e desenvolve a personalidade dos alunos, pois, “todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário” (MORIN, 2012, p. 14), e perceber neles, a migração das estratégias da pedagogia (condução do aprendiz) para a andragogia, isto é, o compartilhamento da

sua responsabilidade de aprender com a comunidade escolar, e a cultura pedagógica do conduzir (passividade) daria lugar à formação da cultura da autonomia (atitude), alimentada pelos sentidos e a emoção, que gera a interação no lugar de tijolos da hiperespecialização, *chipping significant cracks into the walls* (MASSUMI, 2009, p. 36) – criando uma significativa fissura na parede [trad. nossa].

REFERÊNCIAS

GONDO, Rosângela Aparecida Ribeiro. BLANCO, Marília Bazan. Dificuldades apresentadas por professores e alunos do ensino médio noturno. 2009, 33 f. Artigo Científico (Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado do Paraná – SEED) Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Cornélio Procópio – PR, 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1870-8.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

MASSUMI, Brian. *Technical mentality*. In. Parrhesia, nº 7, 2009, p. 36-45. Disponível em <http://www.parrhesiajournal.org/parrhesia07/parrhesia07_massumi.pdf>. Acesso em 09 set. 2016

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento. 20ª Ed., Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2012

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. Brasiliense, São Paulo, 1983.

WATERS, Roger. *In Another brick in the wall*. Album Pink Floyd - *The Wall*, Parte II. Columbia/CBS Records. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acesso em 10 de set. 2016.

SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO

Vicente de Paulo Morais Junior

Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP)

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo resgatar e evidenciar a pedagogia da repetência e a transição entre regime de seriação e ciclos com progressão continuada à partir da LDB/96. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica combinada a análise do discurso oficial. Registra-se as principais características do regime de seriação e seu lado nocivo e perverso, materializado pela pedagogia da repetência. Ao mesmo tempo, frisa-se evidenciar as entrelinhas das características do regime de ciclos e progressão continuada. Identificou-se que a transição de seriação para ciclos e progressão continuada metamorfoseou-se de conquista para desafio. Constatou-se ainda que essa transição mostrou-se muito mais como mecanismo revelador do que reorganizador. Desta forma, tal transição materializou uma fratura exposta do sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da repetência; Ciclos de aprendizagem; Progressão Continuada; Fratura exposta do sistema educacional.

ABSTRACT: To present research she had as

objective rescues and to evidence the pedagogy of the repetition and the transition among regime of you serialize and cycles with continuous progression the starting from LDB/96. It is Treated of a combined bibliographical research her analyzes of the official speech. He enrolls the main characteristics of the regime of you serialize and his noxious and perverse side, materialized by the pedagogy of the repetition. At the same time, it stresses himself to evidence the implied sense of the characteristics of the regime of cycles and continuous progression. He identified that the transition of the regime of you serialize for cycles and continuous progression changed of conquest for challenge. It was verified although that transition was shown much more as developing mechanism than organizer. This way, such transition materialized an exposed fracture of the Brazilian education system.

KEYWORDS: Pedagogy of the repetition; Learning cycles; Continuous progression; Exposed fracture of the education system.

1 | INTRODUÇÃO

Não nos restam dúvidas de que a organização do ensino no regime seriado na educação brasileira fez e deixou seu legado. Fez, pois durante séculos a escola brasileira foi seletiva. Deixou, pois essa organização do

ensino está enraizada no ideário de gestores, professores, alunos e pais/responsáveis. Por outro lado, a implantação do regime de ciclos e progressão continuada à partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, mostrou-se, acima de tudo, como um movimento de resistência frente a esse perverso e nocivo mecanismo denominado Pedagogia da Repetência (RIBEIRO, 1991).

A combinação de ciclos de aprendizagem com progressão continuada permitiria a educação brasileira um vislumbrar da possibilidade de uma escola mais democrática, mais inclusiva. Porém a conquista tornou-se um desafio.

Evidentemente, que essa ruptura radical na estrutura do ensino do país se apresentou muito mais como um mecanismo revelador do que uma (re)organização em si.

A transição proporcionou uma fratura exposta do sistema educacional brasileiro.

Com a fratura exposta do sistema, a implantação do regime de progressão continuada fez com que a escola e suas estruturas, ideologias e práticas passassem a ser questionadas.

Assim,

Antinomias, disjuntivas, polaridades. “Daqui pra frente tudo vai ser diferente”. “Agora sob nova direção.” Contudo, o que muda? Ou, quem muda? O que mudar? Quando de fato é necessário mudar? Quando a mudança é uma possibilidade, uma alternativa, um desejo, uma ilusão? (FISCHMANN, 1990, p.17)

2 | SERIAÇÃO E PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA

A reprovação é um fenômeno histórico que assombra a educação brasileira. Historicamente, essa sombra da prática da repetência cresce e toma força junto com a formação da escola pública brasileira gerando uma pseudo cristalização da pedagogia da repetência. O verbete “pedagogia da repetência” se materializa à partir das contribuições de Sergio Costa Ribeiro, pois conforme o autor

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma ‘natural’. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (1991, p.18)

Nota-se que o autor salienta a discrepância de ideais: por um lado uma tentativa de universalização da educação básica no Brasil e, por outro, a prática da seletividade através da pedagogia da repetência.

Faz-se necessária uma análise crítica em relação ao impacto proporcionado por essa pedagogia da repetência. Análise essa, que segue, a princípio, duas vertentes: impacto ao sistema educacional e, principalmente, o impacto ao ser humano, que nesse caso é denominado como “aluno”. Para análise desses possíveis impactos,

intitularemos essas vertentes como: “reprovação do sistema de ensino seriado” e “ilusória reprovação do aluno”.

Na primeira vertente, a “reprovação do sistema de ensino seriado”, Viégas e Souza (2006) alertam que a repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação.

Constata-se, a partir do discurso oficial, que a pedagogia da repetência onera a estrutura governamental, sendo então objeto de preocupação. Conforme Silva (2005, p.13) não se trata de lucros e, sim, volume de investimento em educação.

Outras características que legitimam a “reprovação do sistema de ensino seriado” são apontadas por Mainardes:

Para Fletcher e Ribeiro (1987) a repetência é o mais grave e o mais geral de todos os problemas na educação brasileira, uma vez que: a) limita o acesso e contribui para o atraso do ingresso de alunos novos; b) pode contribuir para a evasão; c) aumenta a despesa do ensino; d) a educação formal sempre tenta transmitir um saber padronizado (1998, p.18)

No que se diz respeito à “ilusória reprovação do aluno” destaca-se não só o impacto estrutural na vida formativa do aluno na escola, mas principalmente, o impacto psicológico.

Vitor Henrique Paro (2003), menciona evidenciando que a reprovação gera um desprestígio da criança diante de si mesma. Mainardes (1998) contribui com a discussão mencionando que a criança reprovada se sente incapaz e pode considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias. Conseqüentemente, a partir de uma exposição e afirmação de incapacidade e desprestígio por parte do sistema de ensino em relação ao aluno, isso proporciona um impacto no desenvolvimento moral e intelectual da criança/adolescente, conforme aponta Jacomini (2009, p.566).

Outra característica evidente na pedagogia da repetência é o medo e a coerção. Para tal, Jacomini aponta:

A reprovação, tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. (2009, p.566)

Nota-se que a coerção é respaldada pela pedagogia da repetência ao mesmo tempo que o medo fortalece essa pedagogia. Já para Paro (2003, p.111), ao citar Lauro de Oliveira Lima, menciona que o medo é fonte de desajustamento. Com essa tríade: medo, coerção e seletividade, o clima da escola poderia ser adjetivado como um “clima de terror”, conforme aponta Silva (2000). Diante dessa tríade fica claro

que, durante décadas, os alunos ficaram a mercê do que Silva (2000) denominou de “estupro cognitivo”.

Outra análise importante a ser realizada, é o caráter jurídico que a pedagogia da repetência impõe ao processo de ensino e aprendizagem.

Luiz Carlos Freitas aponta à existência de um processo de avaliação formal, centrada nas notas (2005, p.132). Corroborando com Freitas, as autoras Viégas e Souza (2006) mencionam que “a escola está historicamente centrada na nota...” como parâmetro de aprendizado. Na obra “Pobreza e educação” de R. W. Connell, o autor menciona:

As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre a vida das pessoas.(1995, p.22)

Freitas ainda mencionará que na escola, existe um vultuoso processo de avaliação informal, pautada principalmente por “julgamentos” (2005, p.132). Assim a reprovação, desta forma, torna-se o veredicto de uma acusação (PARO, 2003, p.118). Logo, o “tribunal escolar” condena!

A pedagogia da repetência se mostrou nociva para o sistema, mesmo que propositalmente imperceptível e perverso para o aluno.

Por qual razão, a Pedagogia da Repetência se manteve sólida e feroz por décadas?

Podemos elencar ao menos três possíveis respostas para tal questionamento.

Primeiramente é importante ressaltar que historicamente a parcial abertura da escola pública através das décadas da história da educação no Brasil tem como característica uma escola burguesa, voltada à burguesia. Logo, contraditoriamente, temos e continuamos a ter, uma estrutura burguesa atendendo camadas populares no interior da escola pública (ARANHA, 1996; PILETTI e PILETTI, 1990).

Um segundo aspecto que pode responder ao questionamento levantado é que o discurso legal, por várias décadas, camuflou uma realidade escolar. As políticas públicas propostas, sempre com repercussão superficial, minimizavam algumas “falhas”, porém não atingiam diretamente o problema.

Outra possível resposta para o questionamento acima mencionada, é o darwinismo pedagógico (MORAIS JR, 2015;2016). Durante todo esse período de organização do ensino pautado por uma “seleção natural” por meio da seriação e suas respectivas características, o darwinismo pedagógico deu uma falsa impressão de fracasso individual e mascarou e camuflou o fracasso da estrutura. Observa-se ainda que todo o movimento proporcionado pelo darwinismo pedagógico fora silencioso e com suporte da meritocracia¹.

¹ Aqui se tem como referência o ideário de meritocracia a partir do discutido por Jacomini, quando essa traz: “A escola brasileira foi construída com base no mérito pessoal, que exige do aluno a capacidade de superar qualquer dificuldade, tanto objetiva quanto subjetiva, para adquirir o beneplácito do acesso à sociedade como cidadão. Nas palavras de Mariano Fernández Enguita: ‘a escola contribui

Frente a todas as aberrações apresentadas, a pedagogia da repetência baseada na organização do ensino seriado, assombrou a educação brasileira por décadas. Com base nos §1º e §2º do Art. 32 na Lei nº 9394/96² passamos a vislumbrar a possibilidade de reorganização desse sistema à partir da proposta de ciclos de aprendizagem e progressão continuada.

3 | CICLOS DE APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA EM SUBSTITUIÇÃO A PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA

O movimento de transição entre o regime de seriação e de ciclos de aprendizagem e progressão continuada fez com que a organização educacional no país educação iniciasse uma trajetória então desconhecida para muitos.

Jacomini (2009, p.569) e Paro (2003, p.50) enfatizam que a organização da escola em regime de ciclos e progressão continuada caracteriza-se como um avanço na organização escolar, pois pode ser caracterizada como uma das tentativas de superação, histórico-social, de uma escola seletiva e excludente. Freitas (2003) apontará tal processo como um movimento de resistência frente a seletividade e exclusão.

O próprio Freitas alerta que “A questão inicial a ser examinada nesta temática dos ciclos e da progressão continuada diz respeito a como se organizam os tempos e os espaços da escola” (2003, p.13). Cortella, por sua vez, enfatiza que “A finalidade dos ciclos não é facilitar a aprovação. A finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura.” (In: SÃO PAULO, 2002, p.27). Assim, esse (re)organização proporcionará

[...] uma estrutura capaz de evitar o fracasso escolar e a desigualdade de alunos que não atingem os objetivos propostos em um ano e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançá-los. Não cabe rotular esses alunos como lentos e, sim, reconhecer que todos podem atingir os objetivos propostos, mas cada um necessita de um tempo para que isso ocorra. (TAVARES, 2010, p.4)

O autor ainda reforça que a proposta de ciclos de aprendizagem traz consigo a possibilidade de trabalhar com o aluno um período maior do que um ano, favorecendo assim, o processo ensino/aprendizagem (2010, p.3)

para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fosse sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar. (1989, p.193)”. (JACOMINI, 2010, p.911).

2 Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino- aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Seguindo para o flanco pedagógico e não apenas organizacional, Jacomini, sabiamente, ao discutir os impactos da organização escolar por ciclos de aprendizagem, a respeito aduz:

A organização em ciclos para o Ensino Fundamental tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressiva das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo. A concepção de ciclo é uma noção pedagógica estreitamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e a avaliação de seus avanços e dificuldades. (SÃO PAULO, 1992 apud JACOMINI, 2011, p.163)

Assim, registra-se que o objetivo principal dessa (re)organização foi, além de ampliar o tempo para a aprendizagem e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, enfrentar o problema do fracasso escolar, alimentado durante décadas pela pedagogia da repetência.

Convém, por oportuno, destacar a lição de Bertagna

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ou se reprovava ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. (2010, p.194)

Para que a transição seriação-progressão continuada alcançasse seus objetivos, mesmo que iniciais, Alves, Duran e Palma Filho contribuem com a discussão enfatizando que

Para tanto, é necessário assegurar à escola um mínimo de condições objetivas para uma efetiva implantação do sistema de ciclos, o que envolve a presença de material didático de qualidade, formação contínua dos docentes, espaço para reuniões pedagógicas, entre outras medidas; implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela para os estudantes que apresentarem lacunas na aprendizagem dos conteúdos trabalhados, a partir da proposta curricular e do projeto pedagógico de cada escola. (AZEVEDO, 2007 apud ALVES, DURAN e PALMA FILHO, 2012, p. 179)

A partir do exposto, ressalta-se a importância do processo avaliativo na combinação ciclos de aprendizagem e progressão continuada. Tavares (2010) aponta a necessidade de alterações consideráveis em relação a parte pedagógica, a formação continuada dos professores, na concepção de avaliação.

Ainda em relação a avaliação dentro do processo organizacional de ciclos de aprendizagem e progressão continuada, Azevedo contribui evidenciando que

Dois fatores são imprescindíveis para que este modelo de organização do ensino produza bons resultados: a adoção de um processo de avaliação contínua da

aprendizagem, com a finalidade de se detectar o mais cedo possível as deficiências e dificuldades que não foram vencidas pelo aluno e para subsidiar o professor na reorientação de sua prática. O outro fator é a implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela, destinado àqueles alunos que apresentam deficiência na aprendizagem dos conteúdos trabalhados. (2007, s.p.)

Estabelecendo então uma relação entre ciclos/progressão e avaliação, podemos acrescentar, em consonância as discussões apresentadas, apontamento que

(...) a Progressão Continuada prevê o acompanhamento contínuo da aprendizagem com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens dos alunos. Os conteúdos e os objetivos de cada série devem ser mantidos dentro dos ciclos na Progressão Continuada, sendo necessário uma série de reforços paralelos e contínuos. O aluno deverá avançar com o seu grupo-série até o final de cada ciclo, onde deverá ter atingido um patamar de aprendizagem, bem ao modo como propôs Anísio Teixeira. Ao final de cada ciclo, se o aluno não atingiu os objetivos propostos, deverá ficar retido por um ano para reforço das dificuldades de aprendizagem (São Paulo, 1998 apud MASSABNI e RAVAGNANI, 2008, p. 472-3)

Conseqüentemente,

Essa iniciativa governamental [progressão continuada] propõe efetuar o trabalho escolar independente das notas. Mais precisamente, isto equivale a dizer que desaparecemos tradicionais boletins e as notas bimestrais, ficando apenas a avaliação formativa no interior da sala de aula com os pareceres descritivos no final de cada bimestre, sem notas ou conceitos. (BORUCHOVITCH e NEVES, 2004, p. 77)

A partir do exposto, observa-se que, em substituição a seriação e a pedagogia da repetência, para a implementação do regime de ciclos e progressão continuada existiria (e existe!) a necessidade de um conjunto de ações que envolve alunos, pais/responsáveis, professores, gestores, e acima de tudo políticas públicas destinadas a essa transição.

4 | FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA EDUCACIONAL

Torna-se imprescindível ressaltar que rede de ensino e suas respectivas escolas, pós implantação da LDB em dezembro de 1996, “*dormiram*” com o processo de seriação e “*acordaram*” em 1997 ou 1998 com o regime de progressão continuada.

Paralelo a essa discussão, como um rio e seus afluentes, vale destacar que sub-repticiamente, há uma exposição do sistema a partir da implantação do regime de progressão continuada nas redes de ensino e suas escolas.

Maria Helena Souza Patto, cirurgicamente, ao discutir o fracasso escolar, aponta o discurso fraturado no interior da escola em sua obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, com publicação datada de 1990 (2013).

Fazendo uso das metáforas, como aqui foram discutidas, a célebre autora evidencia que, a partir de então, com o regime de seriação tínhamos um “(...) falso

mapa do problema.” (CONNELL In: GENTILI, 1995, p.16), mostrando que existia a partir de termos médicos, uma “fratura fechada”, até porque, “No sistema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia (...), expulsos da escola pela reprovação administrativa (FREITAS, 2003, p.49-50).

Com a implantação do regime de ciclos e progressão continuada, a partir de então, os alunos estariam dentro da escola e de lá não sairiam! A reprovação (cruel!) e administrativa já não existia mais, logo, “(...) permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do mesmo (FREITAS, 2003, p.79).

Silva aponta:

O ciclo desvela a incompetência da escola e do sistema para ensinar que a reprovação mascarava. Ele não permite mais a punição unilateral, ele impede a farsa 'professor finge que ensina e aluno não aprende porque não é capaz'. (2000, *não paginado*)

Complementando com Silva, Jacomini traz:

Em segundo lugar, a ausência de reprovação não escamoteia a falta de aprendizagem, pelo contrário, a progressão continuada tem contribuído para denunciar a pouca aprendizagem de muitos alunos, que antes era encoberta pela reprovação. Nunca se discutiu e se denunciou tanto essa situação como nas duas últimas décadas, especialmente nas redes com progressão continuada. (2009, p.567)

Desta forma, podemos concluir que, com a implantação do regime de ciclos e progressão continuada, o sistema deixa de “sofrer” de fratura fechada para uma fratura exposta!

Para a fratura fechada, basta a imobilização. Já a fratura exposta, requer um tratamento mais específico, mais cuidadoso, repleto de fases a serem cumpridas.

A transição do regime de seriação para o de ciclos e progressão continuada pode ser caracterizado como uma fratura exposta do sistema de ensino!

5 | PORQUE A TRANSIÇÃO SERIAÇÃO PARA REGIME DE CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA AINDA É UM GRANDE TEMA DA EDUCAÇÃO?

Não foi dado o devido tratamento a fratura exposta do sistema! Essa poderia ser uma possível resposta ao questionamento que abre esse item!

Inicialmente destaca-se que, nesse imbróglio, então repentino, Jacomini ilustra tal período evidenciando que

Devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem implantadas pelas secretarias de Educação conjuntamente, geralmente são compreendidas como sendo a mesma coisa, mas é importante esclarecer que os ciclos dizem respeito a

como organizar o ensino e se contrapõe à seriação, enquanto a progressão opõe-se à prática de reprovação anual. (2009, p. 563)

Existem dois pontos fundamentais a dão pistas da falta de tratamento adequado a fratura exposta. O primeiro:

A proposta [progressão continuada] não foi acompanhada de um preparo do professor para efetivá-la, nem foi considerado que a avaliação exercia na cultura escolar um papel – mesmo que criticável – de motor para a aprendizagem na sala de aula e instrumento de controle do comportamento dos alunos. (MASSABNI e RAVAGNANI, 2008, p. 481-2).

E o segundo:

Além disso, a democratização da educação provocou também significativo aumento do número de professores, os quais, infelizmente, não contaram com mecanismos que lhes garantissem sua adequação à nova realidade e a uma boa qualidade de formação. Em geral, o Estado foi omissos na formulação de políticas e no desenvolvimento de mecanismos de controle da qualidade da formação inicial e de programas de aperfeiçoamento docente. (CASTRO, 2007, p.8)

Quatro anos após a implantação do regime de progressão continuada, Viégas conclui que “(...) a progressão continuada veio acompanhada da total falta de condições objetivas para seu sucesso, condições, aliás, lembradas quando de sua proposição, mas esquecidas/abandonadas em sua efetivação.” (2002, p.167).

Viégas e Souza apontam em pesquisa realizada em 2006, oito anos após a implantação do regime de progressão continuada, identificam que os professores sequer conhecem o discurso oficial (VIÉGAS e SOUZA, 2006, p.255).

Em 2007, Saraiva detecta em sua pesquisa realizada entre 2006-2007 a existência de uma “camuflagem da progressão continuada” na prática docente a partir de uma resistência ora velada ora escrachada. (2007, p.107)

Além dessa constatação, a outra ainda percebe que

Um dos motivos da política de progressão continuada não ter alcançado os seus propósitos fica evidente neste estudo: a não apropriação dessa política pelos profissionais de ensino, principalmente os professores. A não apropriação é gerada por múltiplos fatores, como a falta de condições concretas para que a apropriação se efetive, ou seja, ausência de recursos de formação continuada dos professores da instituição que foi palco desta pesquisa, de investimento físico e humano na escola, que envolve tanto questões materiais (livros adequados, computadores, salas ampliadas, devidamente equipadas e realmente apropriadas para a recuperação), quanto a parte humana, relativa à contratação de professores, além de mais salas de aulas com menor número de alunos. (SARAIVA, 2007, p.107)

Mainardes (2008) e Arcas (2009), registram que o regime de progressão continuada ainda não havia vencido a barreira da implantação, sendo incoerente, anômalo à prática docente, por sua vez ainda como uma “política obscura” (BALL e MAINARDES, 2011, p.15).

O processo, imperioso, de implementar o regime de ciclos e progressão continuada “patinou” na primeira década de vigência da LDB/96. Registra-se ações isoladas de muito repercussão, porém de pouco impacto.

Naturalmente, esse omisso processo implementador proporcionou reações. Nesse cenário de conquista frente a pedagogia da repetência “velhos” sentimentos são aflorados, gerando uma crise no cotidiano escolar do século XXI

No mundo da escola, quem se encontra massacrado pelo dia a dia, prefere lançar suas investidas contra ‘esse pessoal da Secretaria’, ‘esses políticos que só pensam em suas eleições’, ‘esses teóricos que nunca pisaram numa sala de aula’, esses pais que nunca colaboram’, ‘esses alunos de hoje em dia que não querem saber de nada’, ‘esses livros didáticos que além de caros são uma porcaria’, além de todas as outras queixas presentes no vocabulário do brasileiro neste início de década. (FISCHMANN, 1990, p.191)

Logo, inconscientemente,

Na crise da escola, busca-se mais um vez, ‘culpado’. Para o professor é o aluno desinteressado e o diretor (autoritário ou relapso); para o aluno é a escola (e tudo o que se inclua nessa denominação); para o diretor é a Secretaria e, quem sabe, o superior; para o Secretário, a escola não colabora. Quantos demônios a exorcizar! (FISCHMANN, 1990, p.156)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após 20 anos de sua regulamentação, destaca-se o momento como oportuno para se discutir seriação e progressão continuada, pois constata-se que várias rede de ensino, sejam elas públicas ou privadas, vêm discutindo atualmente a reorganização dos ciclos de aprendizagem frente, entre outros fatores, ao movimento de resistência do professorado ao regime de ciclos e progressão continuada.

A forma pela qual foi arquitetada a transição entre o regime de seriação e o de progressão criada proporcionou “a ideia de uma ordem artificial (BALL In: BALL e MAINARDES, 2011, p.87), logo “(...) os limites existentes entre o ‘são’ e o ‘doente’ não se demonstram tão claros (...)” (FISCHMANN, 1990, p.41). Destaca-se ainda que “seria um ledo engano os legisladores educacionais acreditarem que a mudança nominal operaria com a mudança mais profunda” (VIEGAS, 2002, p.33).

Ao estabelecer uma relação entre discurso oficial e os registros bibliográficos, notou-se que a implantação do regime de progressão continuada, em substituição a pedagogia da repetência, mutou-se de uma conquista, como um movimento de resistência frente ao cruel regime de seriação e a pedagogia da repetência, para um desafio de implementação.

Uma terceira reflexão está conectada à fratura exposta do sistema. Destacou-se que somente o discurso legal, por vezes repercutiu na percepção de um “falso mapa do problema” (CONNEL In: GENTILI, 1995). Esse falso mapa, inicialmente, proporcionava às políticas públicas vigentes uma camuflagem da realidade, minimizando as falhas da

própria política pública sem atingir diretamente o problema. Com a fratura exposta do sistema e suas respectivas falhas, o regime de ciclos e progressão continuada “herdou” essa culpabilização. Convém por oportuno destacar que o regime de progressão continuada é como o ensino é organizado, e não como ele é aplicado.

Evidentemente, que essa ruptura radical na estrutura do ensino do país se apresentou muito mais como um mecanismo revelador do que uma (re)organização em si.

Seriação, ciclos de aprendizagem e progressão continuada ainda são grandes temas da educação nacional, pois a conquista que tornou-se desafio ainda não foi vencida. A ferida e a fratura ainda estão abertas, mesmo após duas décadas de implantação. Até então, apenas placebo para o tratamento!

Existem muitos demônios ainda a exorcizar (FISCHMANN, 1990).

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes e PALMA, João Cardoso Filho. **A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no Estado de São Paulo.** Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo, v.15, n.26, jul./dez. 2012.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação.** 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** 2009. 175p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Antulio José de. **A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF. Ano V, n.9, jan./ 2007.

BALL, Stephen J.. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (org). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.** Pro-Posições, Campinas, v.12, n.3, set./dez. 2010.

BORUCHOVITCH, Evely e NEVES, Edna Rosa Correia. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 20, n. 1, Jan-Abr 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar.** Cadernos CENPEC, São Paulo, n.3, 2007.

CONNELL, R.W.. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: Repercussão da política pública volta para cidadania. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem – Fórum de Debates. Anais 2002. FDE: São Paulo, 2002.

FISCHMANN, Roseli. **Vida e Identidade da escola pública** (um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo). 1990. 222p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiana Escolar).

_____. **Eliminação Adiada**: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. Pro-Posições, Campinas, v.16, n.3, set./dez. 2005.

_____. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100-Especial, out. 2007.

GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação. 7.ed. Petrópolis:Editora Vozes, 1995.

JACOMINI, Marcia Aparecida. **Educar sem reprovar**: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, set./dez. 2009.

_____. **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.40, n. 141, set./dez. 2010.

_____. **Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.1, abr/ 2011.

MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão**: argumentos, implicações e possibilidades. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n.192, mai./ago. 1998.

_____. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE, Recife, v. 24, n.1, jan./abr. 2008.

MASSABNI, Vânia Galindo e RAVAGNANI, Arantes Nogueira. **Progressão Continuada**: qual construtivismo está em jogo?. Paidéia, Ribeirão Preto, v.18, n.41, set./dez. 2008.

MORAIS JUNIOR, Vicente de Paulo. **De uma crise a outra, de um darwinismo a outro**: a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo. 2015. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

_____. **Darwinismo pedagógico**: a reprovação como produto de uma “Seleção Natural” no regime de seriação. Cadernos de Educação - UMESP/SP,v.15, n.30,2016.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PILLETI, Nelson e PILLETI, Claudino. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1990.

RIBEIRO, Sergio da Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, São Paulo, v.5, n.12,

mai./ago. 1991.

SARAIVA, Maria Heloisa Vicente. **Táticas de professores:** uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada. 2007. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007.

SILVA, Rose Neubauer da. **Quem tem medo da progressão continuada?** Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? São Paulo, 2000. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001>. Acesso em: 30 de novembro de 2014.

SILVA, Sheila Roberti da Silva. **Avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada:** um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal. 2005. 130p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

TAVARES, Arlete de Fátima. **Os ciclos de aprendizagem:** uma proposta de inclusão. Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande/SP, Ano III, n.6- Out.2009/Jan2010.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista:** concepções de educadores. 2002. 250p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

VIÉGAS, Lygia de Sousa e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A progressão continuada no estado de São Paulo:** considerações a partir da perspectiva de educadores. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.10, n.2, dez./2006.

A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Marli Amélia Lucas de Oliveira

FAAT- Faculdades/IFSP/PUC-SP

Atibaia- São Paulo

Maysa do Carmo Santos

FAAT- Faculdades/PUC-SP

Atibaia- São Paulo

Natasha Medeiros de Oliveira

FAAT- Faculdades

Atibaia- São Paulo

Djuli Kriczvi Cuchinierk

FAAT- Faculdades

Atibaia- São Paulo

RESUMO: O presente estudo objetivou analisar como uma egressa do curso de Pedagogia e do Projeto Bolsa Alfabetização vivencia os primeiros anos de docência. Para tanto no 2º semestre de 2016 foi realizada em uma escola Municipal de Educação Infantil localizada em um município no interior do Estado de São Paulo observações de aula de uma professora que participou do Projeto durante sua graduação em Pedagogia. As observações de aula, realizadas por duas alunas do curso de Pedagogia, aconteceram ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro. Os resultados dessas observações evidenciam que a professora que se deixou observar leva em conta a organização da rotina como ponto importante na relação professor aluno. No que se refere ao processo de ensino

e aprendizagem pode-se perceber as marcas na atuação da professora dos pressupostos teóricos do Projeto Bolsa Alfabetização uma vez que trabalhou com a leitura e escrita mesmo que seus alunos ainda não leiam convencionalmente. Compreendemos que o professor iniciante enfrenta muitas tarefas e que essas tarefas dizem respeito a conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar. No caso da professora que participou dessa pesquisa podemos reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira. Essa professora mostra pela sua atuação, que os pressupostos teóricos do Projeto Bolsa Alfabetização estão ajudando na sua prática no dia a dia na sala de aula e na sua relação com seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Iniciante. Projeto Bolsa Alfabetização. Formação Inicial. Pedagogia.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Gatti et al. (2010), cada vez mais a formação inicial de professores assume importância, por conta das exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea. A literatura disponível na área tem analisado aspectos que

se relacionam com o que o professor necessita saber para ser um bom professor. Como o desenvolvimento profissional é tratado na organização da estrutura dos cursos de Pedagogia? Quais saberes são considerados importantes e de quais os futuros professores devem apropriar-se? Qual seria a possibilidade para superar a dicotomia entre teoria e prática ainda presente nos cursos de formação inicial de professores?

Considerando que os cursos de formação de professores passaram a ser oferecidos predominantemente em nível superior, pela Lei 9.394/96, e que obedecem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, procura-se evidenciar algumas características expressas nesse documento, no que se refere à docência. No artigo 2º, parágrafo 1º, da Resolução 01/2006 (Brasil, 2006), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, a concepção de docência é vista da seguinte maneira:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP, 1/2006, p.1).

Nesse documento, está explícito que para a formação do licenciado em Pedagogia sejam considerados saberes a respeito da escola, da pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.

Nóvoa (2009), ao tratar do desenvolvimento profissional de professores, afirma que há certo consenso nas discussões que dizem respeito a assegurar a aprendizagem docente, da necessidade de levar em consideração a articulação entre formação inicial e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. É preciso também atenção aos primeiros anos do exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas.

Para que isso ocorra, Vaillant e Marcelo (2012) explicam que é necessário existir um contexto de colaboração que possa ser realizada entre instituições. Para os autores, “[...] a proposta a favor da colaboração entre a instituição de formação e os centros educativos baseia-se na ideia de que estes últimos devem assumir uma nova responsabilidade: o planejamento da formação inicial, denominada de formação inicial centrada na escola” (p. 96).

Diante de tais considerações, pergunta-se: quais seriam então as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? Imbernón (2005) aponta algumas linhas que devem orientar a formação, tais como: trabalhar o conhecimento, mas também as atitudes; o processo de produção do conhecimento ser efetuado de forma mais interativa; ter como referência o interior da escola partindo de situações problemáticas e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais; proporcionar oportunidade de desenvolver uma

prática reflexiva competente.

De acordo com Pereira (2015) tem-se, no Estado de São Paulo, uma iniciativa para promover um diálogo entre Instituições de Ensino Superior e escola, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Projeto Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto nº. 51.627, de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

O Decreto nº 51.627 (São Paulo, 2007), estabelece que um dos objetivos do Projeto Bolsa Alfabetização é “[...] propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino”.

A articulação entre escola e universidade, estabelecida pelo Projeto Bolsa Alfabetização, fez emergir questões relativas à inserção do professor na escola. Como, por exemplo, reorganizar o estágio curricular obrigatório, na tentativa de inserir o futuro professor no fazer diário da sala de aula? Como olhar para as disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia de forma a viabilizar uma parceria efetiva com a escola? Como superar as dificuldades de tempo que os estudantes que frequentam o ensino particular noturno apresentam?

Tantas questões reafirmam a necessidade de conhecer quais as contribuições que os programas de inserção à docência podem trazer para os professores em início de carreira e como o egresso do curso de Pedagogia percebe a efetividade de ter participado do Projeto Bolsa Alfabetização para sua atuação em sala de aula.

De acordo com André (2015-2017)

Reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das eventuais dificuldades e possa buscar instrumentos e apoios necessários, sejam eles de natureza didática e metodológica, sejam sugestões de colegas mais experientes ou de gestores, ou ações formativas oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Embora, por um lado dependa da iniciativa pessoal, por outro, para que tenha sucesso, é necessário que esses recursos estejam disponíveis. Daí a importância do delineamento de políticas tanto no âmbito institucional quanto no da gestão pública que possam dar suporte ao professor iniciante, auxiliando-o a superar suas dificuldades e a permanecer na docência (ANDRÉ, 2015-2017, p.6).

Buscando analisar o papel do Projeto Bolsa Alfabetização na formação inicial o propósito desta pesquisa foi compreender como uma professora que exerce a docência em uma escola pública municipal e que foi participante desse projeto durante sua formação inicial no curso de Pedagogia organizou sua prática pedagógica ao longo do segundo semestre letivo no ano de 2016.

Ao levar em conta essas considerações o objetivo desse trabalho foi analisar como uma egressa do curso de Pedagogia e do Projeto Bolsa Alfabetização vivencia os

primeiros anos de docência. A principal problemática da pesquisa foi compreender se o Projeto Bolsa Alfabetização contribui para a prática pedagógica e como se processa o início da docência.

2 | MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

O procedimento metodológico escolhido – a observação - faz parte da abordagem qualitativa de pesquisa, que tem suas raízes no final do século XIX, [...] quando os cientistas sociais começaram a se indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais [...] deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995, p.16).

André (1995) buscou como fundamentação os trabalhos de autores como Dilthey e Weber. O primeiro argumentava que como os fatores humanos e sociais são complexos e dinâmicos seria preciso buscar uma metodologia que pudesse dar conta desses fatores. O segundo afirmava que “[...] o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações [...]” (p.17). Como Dilthey, Weber explicitava que para a compreensão dos significados seria necessário colocá-los dentro de um dado contexto. Como relata André (1995), foi com base nesses pressupostos que se configurou uma nova abordagem de pesquisa,

[...] chamada de naturalística por alguns ou de qualitativa por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno no seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p.17).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características. A primeira diz respeito à fonte direta, como o ambiente natural no qual o investigador é o instrumento principal. O investigador frequenta o local de estudo porque se preocupa com o contexto, entendendo que “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência [...]” (p.48).

A segunda característica da investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, memorandos pessoais e outros documentos, numa tentativa de “[...] analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos [...]” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Neste sentido a descrição funciona como um método de recolher o dado, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao observador.

A terceira característica indica que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. “Este tipo de estudo foca-

se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, im a partir das abstrações construídas previamente. Assim,

[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50).

A quinta característica aponta o significado como fator de grande importância na abordagem qualitativa, porque os investigadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

Através do resgate das características da abordagem qualitativa traçadas por Bogdan e Biklen (1994) é possível afirmar que, neste tipo de pesquisa, o investigador está em contato com o participante da investigação, com a intenção de perceber como ele experimenta, vivencia e interpreta o mundo em que vive. Segundo os autores, “[...] o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

2.1 A Observação em Sala De Aula

No 2º semestre de 2016 foi realizada em uma escola Municipal de Educação Infantil localizada em um município no interior do Estado de São Paulo observações de aula de uma professora que participou do Projeto Bolsa Alfabetização durante sua graduação em Pedagogia. As observações de aula aconteceram ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro.

Com relação à observação, optou-se pela entrada de duas alunas do curso de Pedagogia participantes da Iniciação Científica, na sala de aula. Combinamos que cada aluna acompanharia a professora ao longo de seu trabalho no segundo semestre de 2016 em um dia da semana e que deveriam registrar em notas de campo. Uma participante acompanhou a professora às terças feiras e outra às quartas feiras.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

[...] nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais [...] (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.150).

As notas de campo são importantes porque, como afirma Cunha (1998), “[...] registram a constituição e o desenvolvimento da pesquisa como processo que vai se desenrolando de acordo com a conveniência do pesquisador, seu objeto de estudo e a influência recíproca entre estes” (p.38).

Em geral, para cada dia de trabalho na escola, foi feita uma nota de campo, No total foram realizadas 16 notas de campo sendo que 8 notas foram realizadas por cada pesquisadora participante do projeto de Iniciação Científica. A quantidade de notas de campo justifica-se pela presença das pesquisadoras na sala de aula ao longo de três meses durante o segundo semestre de 2016.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Henry e Moscovici (citados por Bardin, 1999) “[...] tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo [...]” (p.33). Nesse sentido, o instrumento desta pesquisa - notas de campo - foi utilizado como recurso porque permite ao pesquisador fazer uma análise posterior do conteúdo, enriquecendo a leitura e conduzindo a uma ampliação de sua compreensão a respeito dos fatos encontrados.

Berelson em 1954 (citado por Bardin, 1999), afirmava que “[...] a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.19), e pode-se afirmar que continua a ser o ponto de partida para muitos investigadores até os dias de hoje.

4 | RESULTADOS

4.1 A Atuação da Professora na Visão das Estudantes do Curso de Pedagogia

A inserção à docência, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012) e Marcelo (2010), é um período que pode ser considerado como de tensões e aprendizagens, durante o qual os futuros professores adquirem conhecimento profissional. É uma fase de aprender o ofício de ensinar. É o período no qual os professores realizarão a transição de estudantes a docente e, nesse sentido, configura-se como um momento importante na trajetória do futuro professor. Os autores definem a etapa de inserção “[...] como período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo do trabalho como um profissional plenamente qualificado. Essa fase inclui medidas de apoio e supervisão [...]” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 123).

A docência não ode ser uma atividade isolada. A troca entre pares ajuda o professor a ver outros aspectos de uma dada situação, a colaborar com a formação de outros professores. Professores que refletem juntos com seus pares na escola, ajuda

a própria escola a refletir sobre si mesma e a mudar.

A professora participante dessa pesquisa, na organização da rotina de aula, atuou da seguinte maneira de acordo com as pesquisadoras:

A rotina da terça-feira é a seguinte: a professora organiza todos os alunos em uma roda, conversa com eles sobre o dia da semana, escreve o nome da escola na lousa faz um desenho de uma menina e de um menino. Solicita a um aluno que faça a contagem dos alunos presentes. Após a contagem o aluno vai à lousa e põe o número correspondente (nota de campo: pesquisadora A, terça-feira, setembro de 2016).

Cheguei à sala 12h45m. Observei que os alunos foram chegando e pegando suas agendas nas mochilas, deixando em cima da mesa da professora e já sentando em seus respectivos lugares. A professora espera até por volta de 13h para dar tempo de todas as crianças chegarem e se organizarem. Após todos chegarem a professora fez uma roda com as crianças cantando a música (roda roda roda, pé pé pé), depois todas sentaram-se no chão para ouvir a professora passar a sequência de atividades que seria desenvolvida ao longo do dia, após, as crianças foram conduzidas para um momento de higienização, elas saem em fila da sala e podem ir ao banheiro e depois lavam as mãos (nota de campo: pesquisadora B, quarta-feira, setembro de 2016).

Pelos registros das pesquisadoras A e B pode-se perceber que a rotina no início da aula pressupõe a participação das crianças. A professora ao organizar a rotina da aula faz com que seus alunos tenham compreensão da organização do dia a dia. Essa ação indica um envolvimento com os alunos que passam na escola parte de sua vida. Então, as rotinas, as repetições, ensinam coisas diferentes e cada situação tem sua importância para a aprendizagem. Entende-se que a vivência na sala de aula ensina. Para cada sala de aula, para cada aluno, a professora adequa sua prática e sendo assim na confluência de objetivos e interesses a aprendizagem certamente acontece.

As pesquisadoras A e B observaram o modo como a professora realizou as atividades didáticas ao longo do dia. De acordo com as pesquisadoras de campo as relações afetivas, de respeito entre professora e aluno estiveram presentes ao longo do tempo em que permaneceram em campo. Elas assim relataram:

A hora do lanche foi bem tranquila, da higiene também, todos fizeram tudo direitinho e vão brincar no parque. Vi muito carinho e atenção da parte da professora com os alunos, a professora percebe que uma aluna não está muito bem e pede para medir a temperatura dela na secretaria. Enquanto isso, a professora volta para sala entrega o caderno de desenho de todos e vamos para o cavalinho, local onde ficam alguns triciclos e cavalinhos de plástico. Enquanto as crianças brincavam a professora fez uma atividade com tinta para que pintássemos as mãos deles para carimbar no caderno para depois formar uma borboleta (nota de campo: pesquisadora A, terça-feira, setembro de 2016)

Seguimos para a higienização, momento em que as crianças podem ir ao banheiro, lavar as mãos, tomar água, depois retornamos para a sala e fizemos uma roda para uma brincadeira de identificação das vogais, no dia anterior a professora havia feito com as crianças as vogais em EVA e tamanho grande, cada vogal foi decorada

de uma forma (raspas de lápis apontado, cola colorida, etc). A professora mostrou todas as vogais para as crianças e depois chamou um aluno para ficar com os olhos vendados, então ela deu uma vogal para ele e ele tinha que descobrir qual vogal era. Assim foi até que todas as crianças participassem (nota de campo: pesquisadora B, outubro de 2016).

Pelo que foi evidenciado acima é possível compreender que as atividades desenvolvidas levaram em consideração conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que as crianças precisam adquirir e desenvolver ao longo de sua estada na escola. A observação dos alunos e de si próprio é um passo importante no processo da docência. O conhecimento de como ensinar inclui a compreensão não apenas de diferentes métodos e teorias de ensino e aprendizagem, mas também sobre a organização da cultura da escola, das políticas públicas educacionais.

Outro aspecto evidenciado pelas pesquisadoras referiu-se ao processo de ensino e aprendizagem. Podem-se perceber as marcas na atuação da professora com relação aos pressupostos teóricos do Projeto Bolsa Alfabetização.

De acordo com Senatore e Comito (2013) a leitura exerce papel fundamental na aprendizagem da leitura e escrita, e cabe ao professor proporcionar ao aluno situações em que possa observar como um leitor se comporta (leitura feita pelo professor em voz alta e de forma individual), como a leitura pode ser um momento de trocas, em que ele é apoiado pela professora e por seus colegas (leitura feita pela professora em voz alta e de forma compartilhada pelos alunos) e colocando-o no papel de leitor efetivamente, cujo resultado das interpretações e aprendizagens derivadas da leitura feita depende exclusivamente dele (leitura feita pelo aluno, em voz alta ou de forma silenciosa). Veja-se a descrição da atividade realizada pela professora na nota de campo da pesquisadora B e da pesquisadora A:

Após voltamos para a sala e fizemos uma roda para desenvolver uma atividade com as crianças, no meio da roda a professora espalhou todas as letras do alfabeto em plástico, então uma criança era escolhida e a mesma tinha que encontrar qual a letra que iniciava seu nome, enquanto ela procurava as demais batiam palma e cantavam (suco geladinho, gelo derretido, qual é a letra do seu nominho... A,B,C,D...) a música parava assim que a criança encontrasse a letra do seu nome, então a professora questionava qual era o nome da letra, se a criança identificava mais alguma letra do seu nome (nota de campo: pesquisadora B, outubro de 2016).

[...] voltamos para sala. A professora pede para que as crianças fiquem juntas e próximas da professora. A professora fica sentada em uma cadeira no fim da sala, enquanto os alunos se amontoam no chão. Ela conta uma história chamada: “Água na cestinha”. Pede para que eles prestem atenção na história porque depois fariam uma atividade relacionada a ela. A professora conta a história, depois entrega os livros para os alunos e explica a atividade. Nessa atividade eles precisavam circular o que tinha nas costas da senhora, e o que a menina viu nas costas da senhora. A professora explica a atividade em pé e depois vai de mesa em mesa vendo se todos fizeram e elogiando quem já tinha terminado e feito certo [...] (nota de campo: pesquisadora A, novembro de 2016).

É preciso entender que a leitura por si só não promove a aprendizagem da leitura

e escrita, mas, ao colocar o aluno em situações em que ele reconheça a leitura como ferramenta para resolução de problemas, e sendo assim, fazer parte do cotidiano, tanto escolar como em sua vivência fora da escola, a leitura torna-se essencial no processo de aprendizagem.

Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever (Aratangy, 2010), a escola tem o dever de formar o indivíduo em sua totalidade, de forma que este seja capaz de resolver problemas através do conhecimento adquirido e das competências desenvolvidas.

Em relação à leitura, compreendemos que a professora pretendia que seus alunos se tornassem leitores capazes de refletir, analisar, fazer usos da leitura como ferramenta de resolução de problemas. Nesse sentido entendemos que a leitura que se utiliza na escola não deve se distanciar do papel social que ela desempenha.

Outro aspecto que pode ser evidenciado nas observações realizadas em sala de aula referiu-se à aprendizagem que possa ter significado para a criança. Veja-se a observação realizada pela pesquisadora A:

[...] a professora pede para que as crianças façam uma roda e vai explicando para os alunos a atividade. A atividade é para montar uma cestinha, essa cestinha vem em uma pasta separada do livro de atividades. A professora explica então como será a atividade, ela monta uma cestinha como exemplo e destaca os animais, pede para que alguns alunos joguem um dado e contem em que número caiu, conforme o número do dado era o número de bichinhos que eles tirariam da cestinha. Eu separo então da pasta todas as atividades para os alunos começarem a destacar e montar a cestinha. Alguns alunos não conseguem montar as suas cestinhas, outros rasgam. Após todos terem montado suas cestinhas a professora distribui dados para as mesas e os alunos vão jogando (nota de campo: pesquisadora A, novembro de 2016).

A atividade realizada demandou alguns cuidados por parte da professora. As crianças tiveram a oportunidade de realizá-la e criar suas hipóteses. Esse relato indica que cabe ao ensino e ao professor a responsabilidade de criar condições para que o aprendizado ocorra através de práticas significativas.

Trata-se de uma concepção de ensino, que considera o aluno sujeito de sua própria aprendizagem. Nesse sentido o aluno torna-se capaz de aprender nas diferentes situações, sendo chamado a resolver problemas significativos em diferentes situações que exijam a elaboração de ideias e hipóteses próprias.

De tudo isso decorre a compreensão de que é preciso conceber o ensino como um conhecimento em construção, um compromisso ético com os alunos e não como um conjunto de regras a serem aplicadas.

Para Tancredi (2009) o professor constrói seu próprio conhecimento profissional e faz isso de forma pessoal, processual, incorporando os conhecimentos que adquirem por meio das experiências que acumulam ao longo da vida pessoal e da carreira. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar alunos da educação infantil é diferente, mas ao mesmo tempo semelhante ao conhecimento necessário para lecionar

do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A semelhança fica por conta da natureza do conhecimento que os professores precisam ter e do modo como transformam o ensino. As diferenças decorrem, entre outros aspectos, do ano de escolaridade, da faixa etária dos alunos, de seu desenvolvimento e dos contextos escolares.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Pereira (2013) O Projeto Bolsa Alfabetização foi estruturado com o propósito de discutir, junto às instituições formadoras, problemas relacionados à didática de alfabetização, para que se constituam conteúdos da formação inicial dos professores. O Projeto prevê em seu Regulamento (2012) uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula.

Ao tratar da escola como lugar de aprendizagem do professor, Canário (1998) enfatiza a importância “[...] do exercício do trabalho como polo decisivo do processo de produção da profissionalidade [...]” (p. 9), da formação do professor em contexto, centrada na escola.

Entendemos como Canário (1998), sobre a importância da formação inicial de professores em contexto. Quando o futuro professor tem oportunidade na formação inicial de participar ativamente da escola, ele tem a oportunidade de vivenciar a teoria na prática.

Pereira (2013) explica que a participação no Projeto Bolsa Alfabetização coloca em evidência que o desafio do formador no ensino superior parece ser o de constituir espaços favoráveis à formação dos professores em sintonia com as demandas veiculadas pelo Projeto Bolsa Alfabetização.

Compreendemos que os professores iniciantes enfrentam muitas tarefas. De acordo com Marcelo (2009) algumas dessas tarefas dizem respeito a conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar. É importante que o professor iniciante planeje adequadamente o currículo e o ensino. No caso da professora que participou dessa pesquisa, se deixando observar por duas estudantes do curso de Pedagogia, podemos reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira. Essa professora mostrou pela sua atuação, que os pressupostos teóricos do Projeto Bolsa Alfabetização estão ajudando na sua prática no dia a dia na sala de aula e na sua relação com seus alunos.

No exercício cotidiano da docência, as múltiplas interações, que representam condicionantes diversos para a atuação do professor, aparecem relacionadas a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem a capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis.

Compreende-se, por tudo o que foi observado pelas pesquisadoras ao longo do segundo semestre de 2016, que o Projeto Bolsa Alfabetização corrobora com a ideia de formação docente de Nóvoa (2008, 2009), Marcelo (2010), e Vaillant e Marcelo

(2012), no que se refere à defesa de uma formação profissional voltada para o contexto escolar, numa perspectiva de trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Inserção Profissional De Egressos De Programas De Iniciação A Docência**. Projeto de Pesquisa CNPq, 2015-2017.

ANDRÉ, Marli E.D.A **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARATANGY, Claudia Rosenberg. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador – 2º ano**, volume 1, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1999.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução de 1º de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa Em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Myrtes Dias da. **A Constituição Do Professor De Psicologia No Espaço-Tempo Da Sala De Aula**. Campinas, 1998. (Exame de Qualificação de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, pp.9-27, 1º sem., 1998.

GATTI, Bernadete A et al. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, n1, maio 2010.

GATTI, Bernadete A. , BARRETTO, Elba S. S., ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.

GATTI, B.A e ANDRÉ, M. E. D. A. A Relevância dos Métodos Qualitativos em Educação no Brasil. In WELLER, W. e PFAFF, N. **Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática**. Petrópolis, VOZES, 2010, p. 29-39.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo. Revista das Ciências da Educação**, n.08, p. 7-22, jan/abr 2009.

MARCELO, Carlos. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência, **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v.3, n.3, p.11-49, ago/dez. 2010.

NOVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Marli A L. **A Articulação Entre Universidade E Escola: Os Saberes Necessários Para Participação No Projeto Bolsa Alfabetização**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

PEREIRA, Marli A L. A mobilização de saberes na formação inicial do professor: a articulação entre instituição de ensino superior e escola pública. In: PEREIRA, Marli A L. (org.) **O Projeto Bolsa Alfabetização ma Formação Inicial do Professor: relatos de experiência**. Itu: Ottoni/FAAT, 2013.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto Bolsa Escola Pública E Universidade Na Alfabetização. Regulamento 2012.

SÃO PAULO. Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação-Escola Pública-Universidade. Diário Oficial do Estado. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2007.

SENATORE, Luciana M.; COMITO, Sandra M. de A. O projeto bolsa alfabetização e a parceria entre professora regente e aluna pesquisadora: o trabalho realizado na escola professor Gabriel da Silva. In: PEREIRA, Marli A L. (org.) **O Projeto Bolsa Alfabetização na Formação Inicial do Professor: relatos de experiência.** Itu: Ottoni/FAAT, 2013.

TANCREDI, Regina M. S. P. **Aprendizagem da Docência e Profissionalização.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS¹

Deniele Pereira Batista

Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

Juiz de Fora / MG

Menga Lüdke

PUC-Rio e Universidade Católica de Petrópolis

Rio de Janeiro / RJ

RESUMO: Este trabalho, recorte de uma pesquisa que problematiza o lugar ocupado pela *experiência* no processo de construção de saberes docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (BATISTA, 2017), se ocupa especificamente da discussão sobre propostas de formação continuada destinadas a professores. A questão que norteia a busca é compreender até que ponto tais propostas constituem-se como espaços de valorização das experiências vividas pelos professores. Estudos de John Dewey, Jorge Larrosa e François Dubet suscitam reflexões e oferecem subsídios para o trabalho interpretativo. Os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados aproximam-se dos princípios da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013). No período de junho/2015 a abril/2016 foram realizadas treze entrevistas individuais, todas com professoras da rede pública de ensino, formadas em Pedagogia e com um mínimo de quatro

anos de atuação no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses profissionais deixaram claro que sentem necessidade de problematizar e comunicar suas experiências, talvez mesmo no sentido de perceberem que as experiências somente existem verdadeiramente na medida em que são reconhecidas por outros e eventualmente partilhadas (DUBET, 1994). Fica clara a importância de repensar as propostas de formação docente, de modo a considerar o professor como alguém que tem o que dizer, e que necessita dizer, a fim de atribuir sentido ou falta de sentido (LARROSA, 2014) àquilo que lhe acontece diariamente na prática docente. Isto aponta para uma perspectiva de formação na e pela experiência (DEWEY, 1959, 1971), que dedique cuidado especial às condições que podem dar um sentido válido às experiências do professor em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Experiência. Docência.

ABSTRACT: This work, which is a cross-section of a research that problematizes the place occupied by experience in the process of building teacher knowledge of teachers of the initial years of elementary school (BATISTA, 2017), is specifically concerned with the discussion about proposals for continuing

1 Originalmente publicado no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUCPress, Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 1811-1828.

training for teachers. The question that guides the search is to understand to what extent these proposals constitute spaces of appreciation of the experiences lived by the teachers. Studies by John Dewey, Jorge Larrosa and François Dubet give rise to reflections and offer support for interpretive work. The procedures of collection, analysis and interpretation of data approximate to the principles of the comprehensive interview (KAUFMANN, 2013). In the period from June/2015 to April/2016, thirteen individual interviews were conducted, all with teachers from the public school system, graduated in Pedagogy and with a minimum of four years of teaching experience in the initial years of elementary education. These professionals have made it clear that they feel the need to problematize and communicate their experiences, perhaps even in the sense of realizing that experiences only truly exist to the extent that they are recognized by others and eventually shared (DUBET, 1994). It is clear that it is important to rethink teacher training proposals in order to consider the teacher as someone who has what to say and who needs to say in order to attribute meaning or lack of meaning (LARROSA, 2014) to what happens to him every day in the teaching practice. This points to a perspective of training in and by experience (DEWEY, 1959, 1971), which pays special attention to the conditions that can give valid meaning to the experiences of the teacher in formation.

KEYWORDS: Continuing training. Experience. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Por muito tempo deixou de ser considerada a contribuição dos próprios professores da educação básica na sugestão de caminhos para se pensar a formação dentro de sua própria profissão. Seus saberes, construídos e reconstruídos pela prática docente, no cotidiano das escolas, permaneceram silenciados nas discussões rumo à melhoria da formação de professores. Entretanto, como já mencionado, as últimas décadas foram marcadas pelo surgimento de propostas e pensamentos voltados para a reforma da formação de professores, cujas bases se sustentam na valorização da prática como locus potencial de formação e de produção de saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2011; NÓVOA, 1992, 2009; ZEICHNER, 1992, 2010; ZABALZA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009) e na valorização dos professores da escola como práticos capazes de refletir, investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa (STENHOUSE, 1984; LÜDKE, 2001; LÜDKE; CRUZ, 2005).

Com foco na formação continuada, no Brasil, apesar de surgirem alguns modelos que procuram abrir espaço para uma concepção ancorada no próprio trabalho docente (GATTI; BARRETO, 2009), lamentavelmente, por conta dos crescentes problemas que afetam os nossos cursos de licenciatura, emergem inúmeras iniciativas de formação continuada voltadas para o professor da educação básica, em que a ideia de aprimoramento profissional se desloca para a de uma formação de caráter

compensatório que se destina, ao fim e ao cabo, a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2008).

Este trabalho, recorte de uma tese de doutorado que discute o lugar ocupado pela *experiência* no processo de construção de saberes docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, propõe uma aproximação com os cursos de formação continuada destinados a esses professores e por eles frequentados, respondendo a seguinte questão: até que ponto esses cursos constituem-se como espaços de valorização das experiências vividas pelos docentes?

Nessa direção, pressupostos teóricos de Dewey, Larrosa e Dubet fornecem apoio para a perspectiva compreensiva: a formação docente como um processo de construção e reconstrução da experiência (DEWEY, 1971, 1975), como um processo relacionado às condições de possibilidade para o “acontecimento da experiência” (LARROSA, 2011, 2014). E a noção de que a experiência só existe verdadeiramente na medida em que é reconhecida pelos outros, porquanto o que se conhece dela é aquilo que é dito pelo sujeito (DUBET, 1994). Esses autores, dentro de suas perspectivas próprias, defendem a capacidade de formação ou de transformação da experiência para aquele que a vive; e, ainda, a possibilidade de transmissão de seus efeitos a outros profissionais em formação.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de treze (13) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de seleção dos sujeitos do estudo seguiu o caminho trilhado por Borges (2004, p. 98), partindo de um informante, já conhecido, que indicaria um outro professor como “participante apropriado” para a pesquisa, tomando por base seus próprios parâmetros. Foram, assim, definidos como critérios para a constituição da amostra, em nossa pesquisa, professores que: a) tivessem formação em Pedagogia; b) lecionassem (ou tivessem lecionado) nos anos iniciais do ensino fundamental por pelo menos quatro anos; c) possuíssem vínculo com a rede pública de ensino. Assim, a amostra foi constituída integralmente por professoras mulheres: quatro (4) vinculadas à rede federal de ensino; duas (2) à rede estadual e, sete (7) pertencentes à rede municipal de ensino. Dez (10) professoras residem e trabalham no município de Juiz de Fora/MG e as demais estão localizadas no estado do Rio de Janeiro.

Os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados empíricos buscam uma aproximação com os princípios da “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013), que procura o estreitamento entre a construção da teoria e a pesquisa empírica, no sentido de evitar que o pesquisador caia na armadilha do dualismo entre teoria e empiria. O propósito de Kaufmann (2013) é que o método possa colocar em evidência a construção de uma teoria a partir dos dados advindos do campo empírico, movimento

no qual o trabalho de campo deixa de ser tomado como mera instância de verificação da teoria para se tornar lugar de seu nascedouro.

Kaufmann (2013) defende que nas interações em campo os dados mais profundos são revelados em situações de maior intensidade, mas, especialmente, de maior naturalidade. Assim, o tom que se buscou durante a realização das entrevistas se aproximou mais de uma conversa entre iguais do que, por exemplo, de um questionário administrado de cima para baixo.

Importa assinalar que as professoras, sujeitos da pesquisa, foram identificadas por nomes de flores preservando-se a letra inicial de seus nomes reais.

As seções que se seguem apresentam os resultados e a discussão dos dados produzidos pelo estudo.

3 | CURSOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DAS PROFESSORAS

As professoras entrevistadas mostram a realidade da escola como uma espécie de “caixa preta” que precisa ser decifrada, quase como uma ideia metafórica que dê conta do seu papel de educadoras. Nesse sentido, algo notável no material coletado é a clareza com a qual elas demonstram a imprescindibilidade de estarem em constante movimento de busca por aperfeiçoamento profissional. Tal imprescindibilidade se estabelece atrelada, sobretudo, às inúmeras dificuldades que surgem no dia a dia da escola, dentre as quais as mais citadas são: 1) atendimento a crianças com deficiências (autismo, paralisia cerebral, paraplegia e surdez), na perspectiva da inclusão; 2) contato com famílias desestruturadas por motivos diversos (pais e/ou irmãos de alunos envolvidos em crimes, usuários de drogas, presidiários); 3) condução da aprendizagem de alunos com dificuldades cognitivas e/ou desinteressados; 4) trabalho com turmas numerosas e com parcela significativa de alunos “indisciplinados”.

Nas situações em que precisam agir na busca por “soluções” para as dificuldades educacionais, como as acima relacionadas, as professoras lançam mão de diferentes estratégias: pesquisam o assunto na Internet (artigos científicos, *blogs* de especialistas, experiências pedagógicas bem sucedidas sobre a situação de desafio com a qual se deparam num dado momento); revisitam materiais de leitura disponibilizados no curso de Pedagogia (sobretudo as professoras mais jovens da amostra); recorrem a conversas com especialistas de determinada área de interesse; realizam cursos de especialização sobre o tema; participam de grupos de pesquisa ou de estudo. Como se vê, elas vão tecendo seus saberes docentes a partir de múltiplas influências e estratégias, das quais a formação acadêmica representa apenas uma delas.

Os estudos e as pesquisas por elas empreendidas se justificam muito mais no sentido de manterem os alunos interessados nas aulas, de modo a não desistirem da escola. O fato de receberem cada vez mais em suas salas de aula alunos com diversas

dificuldades (vários tipos de deficiência, defasagem de aprendizagem, distorção idade/série, entre outras) tem sido a maior motivação para suas buscas por aprimoramento profissional. Dessa forma, é possível afirmar que esse movimento revela uma preocupação mais voltada para o alcance de um saber utilitário, do que propriamente para *a história da construção dos conceitos fundamentais de determinada área do conhecimento* (SHULMAN, 1987).

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação ou mesmo pelas Secretarias de Educação merecem destaque nesse rol de estratégias mobilizadas pelas professoras na busca por aprimoramento de seus conhecimentos profissionais. São cursos oriundos de políticas voltadas para o magistério, portanto, acessíveis aos professores das redes públicas de ensino. As professoras entrevistadas que são vinculadas à rede federal (Colégios de Aplicação das IFES) se referem aos cursos de formação continuada na perspectiva de formadoras, por conhecerem *in loco* o potencial de um Colégio de Aplicação como espaço de formação docente. Por ser da natureza desse tipo de instituição constituir-se como local onde se articulam e implementam muitas das propostas advindas do governo federal, não raramente essas professoras são convidadas a ministrar cursos e a participar de discussões que normatizam a educação básica no Brasil.

No que se refere às professoras da rede estadual, quando o foco de nossa conversa era direcionado para os cursos de formação oferecidos por esta rede, percebia-se total descontentamento, como pode ser constatado em trecho do discurso da professora Margarida: “o Estado tinha algumas coisas, mas deixava muito a desejar. Os cursos dos quais eu participei não me acrescentavam. Cursos fracos, com pessoas que não tinham muito conteúdo, cursos que, sinceramente, não acrescentavam nada.”

Como se sabe, no Brasil, os Estados têm a incumbência de assegurar o ensino fundamental e oferecer, prioritariamente, o ensino médio; a prioridade do ensino fundamental fica sob a égide dos Municípios. Tal fato, de algum modo, explica a falta de investimentos e de vontade da referida rede de ensino no que concerne à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. Para além dessa questão, é importante destacar que a principal função da formação continuada é fomentar o questionamento sobre o conhecimento profissional posto em prática (NÓVOA, 2004, 2009; IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2008; dentre outros). Nesse tocante, como se pode perceber no discurso da professora Margarida, os cursos deixam a desejar.

Recorremos à crítica comumente feita por Nóvoa relacionada ao entendimento do que vem a ser a formação continuada e, mais especificamente, do que venham a ser cursos dessa natureza. Para o autor, formação continuada corresponde à instituição e à construção de práticas de colaboração e de reflexão para pensar o trabalho docente no espaço escolar. Quanto à especificidade da crítica, ele não reconhece, nos cursos, apesar dos discursos indicativos e também afirmativos, uma valorização da experiência do professor como instrumento de formação. Importa ainda considerar que, em seu entender, a experiência somente é válida se o professor reflete

sobre a mesma. Portanto, para Nóvoa, é a capacidade de reflexão, de colaboração e de pesquisa dentro da formação continuada que pode garantir, com a concretude da experiência, o surgimento de uma escola mais enriquecida. No que tange aos cursos dessa natureza, Nóvoa alerta que, ao invés de darmos voz a propostas vinculadas a possíveis modismos, intituladas, equivocadamente, sob o rótulo de “formação continuada”, precisamos valorizar propostas de trabalho em conjunto com o professor, para que ele possa refletir sobre a sua própria prática, a fim de ter condições de desenvolver novas práticas, novas formas de trabalho docente, além da capacidade de tomar decisões. Sobre isso, Lüdke e Cruz (2005) alertam para o risco que pode representar a conversão da reflexão em um esforço docente centrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, de forma isolada e distante do universo que envolve as condições nas quais ele próprio e seus alunos estão inseridos. Trata-se de um alerta que remete ao entendimento de que o saber docente não se restringe à dimensão prática, porquanto a dimensão teórica desempenha papel fundamental nessa composição, ampliando a capacidade de análise e reflexão do professor para além do contexto micro de sua atuação profissional. É nessa direção que as autoras discorrem sobre as possíveis perdas decorrentes da negligência à teoria, podendo comprometer tanto a reflexão como a qualidade da pesquisa educacional (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Retomando a percepção que se tem dos cursos de formação continuada, as professoras vinculadas à rede municipal de ensino, por sua vez, não apresentam queixas relacionadas à quantidade e à variedade de cursos que são oferecidos pela Secretaria de Educação à qual pertencem, ou mesmo pelo MEC. Entretanto, seguindo a linha de pensamento de Nóvoa, podemos dizer que elas não participaram de uma proposta de formação continuada, pois parece que os cursos foram pouco proveitosos e/ou efetivos para que pudessem repensar suas práticas. Os motivos repousam, sobretudo, no distanciamento entre o que se propõe (objetivos do curso) e as necessidades reais com as quais se deparam na escola, além do desânimo que as acomete ao tomarem conhecimento do corpo docente responsável por dinamizar tais cursos, dada a sua falta de experiência com alunos da educação básica. No geral, os depoimentos se assemelham aos destas duas professoras:

Eu fiz o Pacto pela Alfabetização, mas questionava o que fazia lá, analisando textos e avaliações sem nexos. Para mim, o que teria fundamento seria começar de nossas angústias, falar das nossas dificuldades, porque dentro da escola você mal consegue conversar com os seus colegas. Nesses cursos, eles trazem os pensadores e eu fico lá sem saber o que fazer com a minha aluna paraplégica, que precisa da minha atenção, do meu carinho e dos colegas. Eu acho que os professores precisam ficar atentos e questionar os cursos: “Vai melhorar a minha prática?” (Prof^a. Sálvia).

Outra professora corrobora, ao se referir às dificuldades que teve para trabalhar com um aluno portador de paralisia cerebral:

Eu fui no ensaio e erro, porque não achei fontes, a escola não tinha arquivo nenhum do trabalho desenvolvido com o menino, e as pesquisas que eu tive acesso eram muito teóricas. A Prefeitura oferece cursos? Oferece. Teóricos! Quem ministra os cursos? As coordenadoras que fazem mestrado, que são funcionárias de gabinete, a maioria delas não tem experiência com inclusão. O que elas têm para me oferecer? Teoria! Teoria eu pego sozinha, eu não preciso delas para isso (Prof^a. Eufrásia).

Esses depoimentos são bastante elucidativos no tocante à necessidade premente que as professoras têm de que suas experiências docentes sejam postas em evidência nos cursos que fazem. Assim, em consonância com a perspectiva defendida por Nóvoa, ao serem problematizadas e refletidas, suas experiências poderiam contribuir com o seu desenvolvimento docente e, por conseguinte, com a escola que se quer reformada. Com efeito, no processo de busca por formação continuada, as professoras tendem a valorizar aquilo que apresenta potencial para lhes fornecer saberes práticos, isto é, passíveis de serem aplicados em sala de aula; notadamente, nos casos em tela, saberes que lhes permitam trabalhar na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência.

Outro ponto negativo destacado, associado a esses cursos, é a equipe pedagógica responsável por ministrá-los, na maior parte das vezes composta por profissionais de “gabinete”, desprovidos de saberes docentes absorvidos no dia a dia da sala de aula da educação básica. É compreensível que profissionais que não vivenciam, cotidianamente, a peculiar atmosfera da sala de aula, com seus dilemas, conflitos e desafios constantes, encontrem dificuldades para problematizar questões pedagógicas e ajudar a pensar em “caminhos” que se mostrem eficazes (ou pelo menos adequados) para o trabalho do professor dos anos iniciais. Talvez por isso a percepção seja de que os cursos não conseguem extrapolar a dimensão teórica. De fato, oferecer apenas teoria é muito pouco para essas professoras. Quando a professora Eufrásia diz que *teoria eu pego sozinha, não preciso delas para isso*, confirma, em certa medida, determinado posicionamento de Dewey (1904, p. 16): “a instrução em teoria é meramente teórica, obscura, remota e, portanto, relativamente inútil para o professor como um professor, a menos que o aluno seja imediatamente colocado sobre o trabalho de ensinar”. Com isso, Dewey mostra a importância da teoria quando associada ao trabalho prático, exatamente o contrário vivenciado por essas professoras, que deixam claro em seus depoimentos o ressentimento por não conseguirem perceber a ligação entre as teorias oferecidas pelo curso e o exercício profissional.

4 | CONEXÃO ENTRE A FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS

Os relatos deixam entrever professoras que fazem experiências e que sentem necessidade de problematizá-las e de comunicá-las. A professora Sálvia é contundente: *o que teria fundamento seria começar de nossas angústias, falar das*

nossas dificuldades, porque dentro da escola você mal consegue conversar com os seus colegas. Sobre isso, com base em Dewey, recordo que a dinâmica da experiência é semelhante nas crianças e nos adultos, pois ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de problemas que surgem nas atividades que venham a mobilizar seu interesse. Dewey afirma que as crianças não chegam à escola como uma tábula rasa a ser preenchida pelo professor. Ao contrário, ao ingressar na escola, a criança já traz consigo impulsos inatos (como a comunicação, a construção, a curiosidade e a necessidade de aperfeiçoar a forma de se exprimir), bem como os interesses e as atividades de seu lar e da comunidade em que vive. Portanto, a incumbência da educação consiste em orientá-la, de modo a criar oportunidades para o aprimoramento da experiência. Decerto, nesse contexto, cabe ao professor a responsabilidade de usar essa “matéria prima”, de modo a orientar as atividades da criança em prol de resultados positivos (WESTBROOK, 2014).

Esse quadro pode ser transposto para a realidade dos adultos, no caso, dos docentes. Os professores, ao ingressarem nos cursos de formação continuada, levam consigo uma “matéria prima” considerável: experiências, práticas pedagógicas, formações anteriores etc. Enfim, são pessoas dotadas de “capital a investir”, cada qual a seu modo. É nesse ponto que reside a maior parte das queixas das professoras entrevistadas. Elas lamentam que o tom dos cursos não seja dado a partir da utilização da bagagem que carregam, das experiências que acumulam e de possíveis conexões entre os conteúdos explorados e suas experiências.

Para Dewey (1971), a perspectiva progressiva de educação, tal como parecem reivindicar as professoras entrevistadas em relação aos cursos de formação continuada, depende de experiências de vida, rejeitando planejamentos fixos. Dessa forma, na perspectiva da educação *para e na* experiência, o bom educador:

Deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e deve usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para a seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos (DEWEY, 1971, p. 79).

Ou seja, fazer a conexão entre a educação e as experiências é tarefa difícil, exige mais do educador. Talvez por isso os cursos e os seus formadores (desvelados no discurso das professoras) possam preferir limitar-se a propostas e abordagens pouco ou nada voltadas para aquilo que sabem ou aquilo que querem saber os professores. Assim, parece interessante parafrasear a questão da professora Sálvia dirigida aos colegas professores que venham a pensar na possibilidade de participar de cursos de formação continuada: *vai melhorar a sua prática?*

Sobre a busca por esses cursos e/ou adesão aos mesmos, a professora Dália sublinha outro elemento: a receptividade do professor. Ela relata a ocasião em que a coordenação da escola onde trabalha levou uma professora da Universidade para falar sobre adição e subtração. Em princípio, Dália, que computa vinte anos de magistério,

mostrou-se relutante à ideia de ouvir a professora convidada: *Gente, o que eu tenho mais para aprender sobre adição e subtração nos anos iniciais? Nada.* Entretanto, conseguiu superar a própria onipotência, participou e sentiu-se contemplada pela experiência:

Foi tão bom, porque ela nos ensinou técnicas. No estado do Rio, por exemplo, usa-se a técnica de subtração do “vai 1”. Eu já tive aluno que fazia desse jeito, mas não entendia como era o processo e a professora nos explicou. Quer dizer, é tão bom quando a gente aprende algo novo com outra pessoa que traz o conhecimento (Prof^a. Dália).

A professora, embora tenha se mostrado crítica em relação ao oferecimento de propostas voltadas para o aprimoramento profissional docente, defende que o professor seja receptivo a tais propostas. A experiência acumulada ao longo da carreira poderia tê-la afastado da possibilidade de vivenciar novas experiências (afinal, ela mesma parecia considerar não ter mais nada a aprender sobre o ensino de adição e subtração), contudo, adotando uma postura amadurecida, pode (re)encontrar a sua condição de sujeito inacabado que permanece tendo vontade de aprender e sentir-se vivo:

A melhor coisa que tem é quando a gente aprende uma coisa diferente, porque as novidades vão ficando mais escassas, na vida como um todo. Quando você sai da sua zona de conforto, muda de ambiente e alguém te mostra algo que você nunca tinha visto. Isso te dá um gás, te dá uma vida nova. Pelo menos eu sinto assim, me sinto viva. Saber que ainda existem muitas coisas que vivendo só essa existência é pouco para o tanto que a gente tem que aprender ainda (Prof^a. Dália).

A professora Dália, em seu processo formativo, aponta para a relação entre “aprendizagem e vida” ou “experiência e vida”. Tal relação encontra-se muito presente nos estudos de Dewey e de Larrosa. Para esses autores, colocar a educação sob a tutela da experiência significa enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Segundo Dewey (1975), *vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor.* Por isso, para o autor, todo o movimento humano em prol da educação e da escola é, sobretudo, associado ao interesse de viver uma *vida melhor, mais rica e mais bela.* A vida, nesta perspectiva, é progressiva, em constante ampliação e ascensão; cresce na medida em que aumentamos o conteúdo da nossa experiência, alargando-lhe o sentido e enriquecendo-a com novas ideias. Nesse sentido, Dália nos fornece elementos para a compreensão de que a sua vida se torna melhor quando suas experiências são ampliadas.

Larrosa (2014), por sua vez, mostra que a experiência serve, também, para afirmar a nossa vontade de viver:

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com

Assim, quando a entrevistada assume que *ganha um gás e se sente viva* ao aprender algo novo, é possível entrever uma professora que parece ter clareza da implicação da experiência em sua vida, e mais, do valor da experiência em seu processo de construção de saberes docentes.

Mas o que querem as professoras entrevistadas ao participarem de propostas de formação continuada? Além de uma aproximação mais direta com suas necessidades reais de formação, pode-se inferir que elas pretendem, também, que suas experiências sejam validadas pelos seus pares. De acordo com Dubet (1994, p. 104), “mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”. Sob essa ótica, o autor alerta que a experiência individual é pura aporia. Nessa direção, os cursos de formação continuada são colocados em xeque por esse grupo de professoras: por que não se constituem em espaços de criação para o professor? Por que o ponto de partida e o ponto de chegada desses cursos não podem ser o intercâmbio de experiências entre os professores participantes? São questionamentos que nos direcionam para alguns estudos e suas contribuições.

Ribetto (2011) propõe pensar a formação de professores a partir da experiência e não como experimento (advertência feita por Larrosa). Para a autora, essa perspectiva implica pensar em um espaço menor, no qual os acontecimentos sejam tomados como “formação menor”: uma formação que se desvela no encontro com o outro, como aquilo no qual entramos sem saber ao certo o que vamos encontrar, como possibilidade de convivência, como algo que tem um valor coletivo e que possa provocar em nós alguma transformação. Para Ribetto (2011), a formação como possibilidade de “estar juntos”, longe de buscar harmonia e acordos, revela-se ela mesma ambígua por natureza, um campo, portanto, profícuo para a formação do professor.

Passeggi (2011) propõe as narrativas autobiográficas como um caminho viável para a ressignificação da experiência no contexto da formação de formadores. Partindo da compreensão de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, a autora conclui que somente nesta perspectiva é que se pode acolher a ideia da experiência em formação no seu sentido duplo: de prática formadora e de reelaboração permanente.

Considerando que a ação docente extrapola o domínio de conhecimentos teóricos, que implica uma atuação no indeterminado, na incerteza (PERRENOUD, 2001), vivenciar a escola, podendo perceber os conflitos que nela ocorrem, os dilemas enfrentados e, ao mesmo tempo, o papel das práticas pedagógicas na educação dos alunos, pode constituir-se em aprendizagem profissional essencial para o professor. Essa assertiva ganha significado quando associada à contundente colocação que

Bernardete Gatti costuma fazer em suas palestras de que temos um projeto de país que não cuida da formação inicial de professores, gerando um *gap*, um verdadeiro vazio nesta etapa da formação e, por consequência, dando origem a projetos de formação continuada tendenciosamente de caráter compensatório. Ou seja, o que tem ocorrido no Brasil é o surgimento e oferecimento de propostas de formação continuada que mais funcionam como propósitos formativos que seriam mais da alçada da formação inicial do que como um espaço/tempo de reflexão prático-teórica, de troca de experiências entre os pares, de articulação com projetos de trabalho como uma forma de favorecer o enfrentamento dos problemas da profissão, enfim, como processo de inovação institucional, tal como defende Imbernón (2011).

5 | OS “ESPAÇOS DE CRIAÇÃO” E A PRESENÇA DO OUTRO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como se vê, o cenário da formação continuada em seu formato institucionalizado se revela problemático, e os dados parecem indicar que o cerne do problema reside na maneira distante com a qual os cursos se estabelecem em relação à realidade do professor em sala de aula. Na linha das sugestões, o discurso da professora Dália é representativo dos demais:

Tem professor que acha que a experiência é soberana, que pensa: “Ah, eu tenho tantos anos de magistério, não aguento mais ler nada, não me dá mais nada para ler”. Conseguir mostrar para esse professor a importância de estar sempre em formação é um desafio. E têm aqueles outros que só teorizam, teorizam, teorizam, e na hora que vão aplicar na prática, não conseguem. O grande desafio hoje é conseguir unir essas questões, a teoria e a prática, dentro de uma formação não só acadêmica, mas de uma formação em contexto, a formação dentro das Secretarias de Educação, através dos Centros de Formação, onde o professor possa falar e ser ouvido.

Reconhece-se, pois, a importância da aprendizagem docente ao longo da profissão, mesmo para aqueles professores que possam considerar que já não há mais nada a ser aprendido. Todavia, as professoras questionam o tipo de formação que os cursos têm a lhes oferecer. A professora Dália sugere a “formação em contexto”, o que para ela representaria um espaço de escuta e de debate das questões que afligem os professores em seu trabalho cotidiano com os alunos. Mais uma vez, temos aqui uma possibilidade de sintonia com o pensamento de Nóvoa, dependendo, contudo, do que essa escuta possa proporcionar ao professor. Decerto, para receber o *status* de “formação continuada” é preciso que exista um movimento de colaboração entre os pares que leve o professor ao indispensável movimento de reflexividade sobre o seu trabalho e de valorização de suas experiências.

A “formação em contexto” (sugestão da professora Dália: *onde o professor possa*

falar e ser ouvido) é uma perspectiva que há algum tempo vem sendo explorada na literatura, cuja base se sustenta na ideia de desenvolvimento profissional como um processo formativo não puramente individual, mas, sobretudo, em contexto. Nessa seara, destaco Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) pela defesa que fazem quanto à necessidade de “socializar experiências relacionadas à integração da pesquisa, à formação e à prática pedagógica” (p. 6), a fim de que se possa conhecer e difundir o pensamento dos professores.

Em alguma medida, a perspectiva da formação em contexto remete para o que nomeamos de “espaços de criação”. Trata-se de espaços nos quais o “fazer experiência” e o “narrar experiência” sejam suas molas propulsoras. Nesse sentido, a interpretação revela que tudo o que o grupo de professoras entrevistadas mais parece reivindicar é que possam ser consideradas como profissionais que têm o que dizer. Importa chamar a atenção para tal constatação, uma vez que, diante do contexto prescritivo que tem assolado as escolas (destaque-se a burocratização dos sistemas educacionais e a tendência intervencionista a eles vinculada), cada vez mais se apresenta como imperativo a existência de espaços onde o professor possa ser criador, respeitado na condição de sujeito autônomo de sua própria prática, e não apenas reprodutor daquilo que se lhe apresenta. E mais. As situações de dominação e de conflito que têm caracterizado o espaço escolar, ao mesmo tempo em que colocam em xeque a autonomia do professor, servem de impulsos para ele opor suas convicções pedagógicas ao sistema (DUBET, 1994) e se afirmar profissionalmente. Entretanto, analisando sob a ótica de Dubet, pode-se dizer que a reconstrução da experiência em circunstâncias adversas, de dominação e alienação, torna-se um trabalho pesado e difícil para os professores, uma vez que, quando dominados, ficam privados da capacidade de unificarem as suas experiências e de lhes atribuírem um sentido mais autônomo. Assim, a troca entre os pares pode ser um caminho válido para que eles se fortaleçam e consigam cooptar as suas experiências, dando-lhes um rumo mais independente. Do quadro esboçado frutifica a questão: como os cursos de formação continuada se inserem neste contexto?

Quando o foco é posto nas relações que são estabelecidas nos cursos de formação de professores, percebe-se, com base nas entrevistas, que vivemos a era da *pobreza da experiência* (LARROSA, 2014). Para o autor, essa pobreza está relacionada com a falta de tempo, com o excesso de informação, de opinião e de trabalho, tão marcantes na vida do homem contemporâneo, mas, também, com a falta do outro, o que impossibilita o sujeito narrar a experiência. Na perspectiva de Dubet (1994), a falta do outro impede a experiência, já que, por ser socialmente construída, o que se conhece dela é aquilo que é dito pelos sujeitos. Na perspectiva de Dewey (1959), o desenvolvimento da individualidade de cada um está relacionado ao alargamento progressivo da experiência, que, sendo pessoal, envolve contato e comunicação.

Considerando essas perspectivas teóricas, entende-se que seria algo valoroso para as propostas de formação docente considerar o professor como profissional que

tem o que dizer, e que necessita dizer. Afinal, os professores precisam encontrar uma língua que lhes permitam elaborar com outros o sentido ou a falta de sentido daquilo que lhes acontece (LARROSA, 2014). Dessa forma, entende-se que os espaços e os tempos destinados aos cursos de formação de professores, se, de fato, estiverem voltados para uma formação na/pela experiência, podem ser potencialmente úteis para a busca dos professores por uma “língua” comum, a fim de elaborarem o sentido dos acontecimentos que emergem diariamente em sua prática docente.

O trabalho interpretativo leva à compreensão de que as professoras enaltecem o espaço-tempo destinado ao desenvolvimento profissional docente como o grande *boom* para o processo de construção de seus saberes docentes e visibilidade dos mesmos, embora ressintam-se de sua baixa efetividade. A professora Verbena, por exemplo, ressalta que a presença do outro pode propiciar o confronto de ideias, como provocativo para a passagem dos conhecimentos tácitos a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação e discussão na comunidade de pares (ROLDÃO, 2007). Assim ela se expressa:

A experiência de estar com o meu parceiro de trabalho me ensina muito. O meu parceiro me fala: “Você está propondo esse tipo de atividade? Eu acho que não vai dar certo.” Eu penso: “Como ele está falando que não vai dar certo?” Então, começo a discutir com o outro e vou dando razão para aquilo que fiz. Começo a confrontar aquilo que a minha experiência me provoca a responder naquele momento e a experiência do outro também. Nesse confronto, posso ampliar aquilo que penso sobre o assunto, a partir da minha experiência (Profª. Verbena).

Observe que é no confronto de ideias, provocado por uma observação feita por um colega, que a professora Verbena amplia o seu conhecimento sobre determinado assunto ou, de acordo com Roldão (2007), constrói um saber sistematizado, passível de comunicação. Ela usa a sua disposição de diálogo e abertura para se lançar a outros colegas e, a partir de sua capacidade intelectual, estabelece ligação entre o antes e o depois (DEWEY, 1959), entre aquilo que pensava e aquilo que seu colega a leva a pensar. Ou seja, ela estabelece relações entre situações, posições e concepções, numa combinação entre o tentar e o sofrer as consequências desse tentar e, nesse movimento, adquire conhecimento e até mesmo produz um novo conhecimento. Em relação à produção teórica pelo professor, Verbena ressalta a importância do papel do outro: “O professor precisa que alguém diga a ele que está fazendo uma teoria, porque ele não costuma se assumir como produtor”. Em suma, pode-se dizer que o movimento feito por Verbena, no exemplo dado, é, em sua essência, a experiência: ao alcançá-la, a transforma (LARROSA, 2014). Daí a importância que sejam criadas condições para que os professores possam se encontrar e, no encontro, exercitar a colaboração com seus pares, a comunicação e a escuta de experiências vividas; um espaço onde os professores exercitem a reflexão sobre suas práticas e suas experiências, sobre o uso de teorias e, quiçá, construam uma língua que não pareça vazia, mas que se torne pronunciável para e entre eles.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos esforços que vimos acompanhando no Brasil relativos à formação continuada de professores, representados, sobretudo, pela criação de um conjunto de programas, a interpretação aponta que tais propostas se apresentam distantes de se constituírem para os docentes como “espaços de criação”, nos quais as experiências vividas por eles no “chão da escola” encontrem o seu lugar.

As discussões aqui empreendidas levam à compreensão de que precisamos de uma formação continuada que desenvolva um paradigma colaborativo entre os professores, em que a prática e a teoria por eles vivida sejam comunicadas (IMBERNÓN, 2011). Enfim, as professoras expressam preocupações que nos mostram como ainda precisamos melhorar em termos de propostas de formação docente que promovam reflexão sobre as práticas pedagógicas (SCHÖN, 1983, 1992), que auxiliem o professor a desenvolver conhecimentos que compõem a base para a docência (SHULMAN, 1987), a efetivar uma equilibrada inteligência entre eles (ROLDÃO, 2005) e a construir com seus pares uma língua que torne possível a atribuição de sentido (LARROSA, 2014) ao que lhes acontece em suas práticas pedagógicas.

Da percepção que as professoras nutrem em relação aos cursos de formação docente, é possível compreender que estamos distantes da perspectiva de uma formação na e pela experiência (DEWEY), ao que tudo indica, por elas reivindicada. Isso requereria dos formadores que atuam nesses cursos, por exemplo, “selecionar coisas que, no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências futuras” (DEWEY, 1971, p. 78). Na perspectiva deweyana, caberia aos formadores uma preocupação constante com a conectividade no processo de desenvolvimento profissional dos professores, de tal modo que as novas experiências pudessem estar conectadas com as experiências mais antigas deles. Esse desafio reside na educação progressiva, abordagem amplamente defendida por Dewey. Se para ele a educação deve ser um processo de *construção e reconstrução da experiência*, torna-se essencial para aquele que conduz o desenvolvimento da aprendizagem munir-se de ferramentas para dedicar um cuidado especial às condições que podem dar um sentido válido às experiências daquele que aprende.

Como vimos, quando o assunto é aquilo que sabem os professores que ensinam bem, o discurso não pode se limitar a qualquer conhecimento, a qualquer prática ou a qualquer formação. A formação continuada de professores da educação básica precisa ser repensada, de forma a colaborar para a construção de uma escola que se efetive como instituição social que faça a diferença na vida de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Deniele Pereira. **Experiências do tornar-se professora**. Petrópolis, RJ. 2017. 286p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Teologia e Humanidades, Petrópolis, RJ.
- BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- DEWEY, J. The relation of theory to practice in education. In: DEWEY, J. et al. **The relation of theory to practice in the education of teachers**. National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I. Public School Publishing Co., 1904. p. 9-30.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. 9. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FORMOSINHO, J. A formação dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 93-117.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- LÜDKE, M; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. **Correio da Educação**, Porto, n. 47, p. 1-4, fev. 2004.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. p. 1-10.

Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 17 mai. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2011.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 94-103, jan./abr. 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WESTBROOK, R. B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 181-200.

ZABALZA, M. A. B. **El practicum en la carrera de pedagogía**. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía. Barcelona, p. 1-21, 2 y 3 de jun. 2006.

ZABALZA, M. A. B. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 354, p. 21-43, ene./abr. 2011.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Severina Ferreira de Lima

Secretaria de Educação do Estado de PE
Recife-PE

Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva

Universidad Columbia Del Paraguay
Recife-PE

RESUMO: No contexto da sociedade atual, há um consenso sobre o papel preponderante que os professores são convocados a desempenhar, na construção de um novo paradigma educacional. Essa nova forma de compreender a educação exige dos professores processos de mudanças na formação inicial e continuada, objetivando uma elevação do nível de qualidade da educação. Assim sendo, torna-se necessário que os professores compreendam os fenômenos que mediam o processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, tomando como referência o processo da formação continuada, estabelecendo articulação entre teoria e prática, desvendando possibilidades de inovações para o trabalho docente com estudantes da EJA. Nesta ótica, o suporte teórico defendido por Freire (1996), Granville (2006), Imbernón (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2010), entre outros, permitiu identificar a necessidade de redimensionamento, nas concepções e práticas desses professores. Todavia, para alcançá-las, a formação continuada deverá

assumir o formato de estudos sistemáticos e coletivos, para distanciar-se da mera aplicação de técnicas e reprodução mecânica de saberes. A orientação metodológica consistiu numa pesquisa de abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Na coleta de dados, com base em inquéritos por questionário, as respostas originaram categorias de análise, formalizando os resultados da pesquisa. Conclui-se que os professores da EJA percebem a importância da formação continuada para a mudança de concepções e práticas. Contudo, é necessário aprofundar o envolvimento desses professores nas formações da EJA, de forma a contribuir para a transformação das práticas e o desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Professores da EJA.

ABSTRACT : In the context of the current society, there is a consensus on the key role that teachers are invited to play in the construction of a new educational paradigm. This new way of understanding the education requires teachers change processes in initial and continuing training, aiming to increase the level of quality of education. Thus, it is necessary for teachers located and understand the phenomena that measured the teaching-learning process in the education of young people and adults, taking as

reference the process of continuing education, establishing links between theory and practice, unveiling possibilities of innovations for the teaching work with students of EJA. In this perspective, the theoretical support defended by Freire (1996), Granville (2006), Imbernon (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2010), among others, have identified the need for resizing in the conceptions and practices of the teachers. However to reach them, continued training should take the format of systematic studies and collective, to distance themselves from the mere application of technical and mechanical reproduction of knowledge. The methodological guidance consisted of a exploratory research of qualitative and quantitative approach, whose data was collected using questionnaires. The responses originated categories of analysis, formalizing the search results. We can conclude that EJA teachers assume the importance of continuing education for the changing of conception and practices. However, it is necessary to deepen teachers involvement in adult education courses, in order to contribute to the transformation of practices and professional development.

KEYWORDS: Continuing Education; education of young people and adults; EJA teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Com as mudanças educacionais ocorridas no contexto da sociedade atual, a formação continuada dos professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas.

Quando essas discussões dizem respeito especificamente à formação dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), aos problemas e desafios já existentes, acrescenta-se a falta de uma formação específica para os profissionais que já atuam, ou deverão atuar nessa modalidade de ensino, ponderando sobre que caminhos seguir.

Na opinião de Ribeiro (1998), a falta de uma formação específica para docência na EJA, faz com que haja a transposição didática do ensino fundamental de crianças e adolescentes para o trabalho docente com jovens e adultos. Essa realidade do trabalho docente mostra que:

“improvisados professores que se propõem ou se impõem a alfabetizar ou trabalhar com EJA, não tem a qualificação especial para tal. São em sua maioria, professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro e Vygotsky de que alfabetizar é um ato de conhecimento e, portanto uma tarefa complexa, demorada e exige uma competência e compromisso de profissionais preparados para tal” (Moura 2001 p. 98).

Assim sendo, a especificidade do trabalho do professor com a EJA, requer um novo olhar para a sua formação, uma vez que é este profissional que realiza o processo de mediação entre o estudante e o saber sistematizado. Para que a aprendizagem se efetive, o professor necessita apropriar-se das condições social e histórica dos estudantes e dele próprio, pois ambos ocupam uma condição no mundo do trabalho

contemporâneo.

Diante disso Macário (2001) conduz a discussão de que as aprendizagens apresentadas pelos estudantes precisam ser consideradas, mesmo que estes não tenham vivenciado uma trajetória de escolarização sistemática através da escola. Não se deve esquecer que esse estudante detém uma experiência de vida e de trabalho que necessitam ser incluídas no contexto da sala de aula. Assim, o reconhecimento dos saberes construídos socialmente pelos estudantes por parte do professor, estimulará o processo de construção do estudante denominado por Pinto (2005, p. 21) de “encontro de consciências no ato da aprendizagem”, ou seja, a conexão de saberes já construídos com outros novos conhecimentos.

Nesse sentido, observa-se que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, seja na alfabetização, no nível fundamental, ou no médio, não é fazer adaptação ou reprodução do ensino, mas desenvolver atividades pedagógicas e metodológicas específicas, para alcançar as necessidades e possíveis lacunas cognitivas dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Recorrendo a visão de Moura (2001), observa-se que a docência na EJA não é um processo fácil, pois exige do professor, a competência de aliar à sua prática um suporte teórico, uma análise crítica e política da realidade, em consonância com a problematização dos conteúdos a serem trabalhados.

Essa nova exigência na competência do professor vai desmistificar a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever poderá ser professor de jovens e adultos.

Para um profissional atuar nessa modalidade de ensino, precisa estar habilitado com a formação inicial adequada e também prestar concurso ou seleção pública de acordo com a LDB (1996), que em seu artigo 67 determina: “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Neste sentido, observa-se que a LDB dá o respaldo legal à formação dos professores, como também considera que o ingresso dos mesmos na esfera pública só deverá acontecer através de concurso público.

Mesmo garantido em lei, o processo de formação inicial e principalmente continuada específica para a educação de jovens e adultos, continua a representar um dos maiores desafios para a educação e para os professores, visto que a não efetivação de uma formação continuada específica, leva o professor a improvisar a prática pedagógica e a construir os conhecimentos desarticulados e sem consistência.

Para reverter esse processo de improvisação, transformando as dificuldades em alternativas sobre os saberes da prática pedagógica para atuar com os estudantes da EJA, se faz necessário políticas e ações efetivas em uma formação que busque as especificidades da educação de jovens e adultos, relacionando-as com as ideias de Freire (1975), que em toda a sua trajetória educacional, enfatizou o importante papel da práxis, ou seja, da prática pedagógica reflexiva na perspectiva de transformação da realidade, na defesa de uma educação que desenvolva nos jovens e adultos atitudes

de co-participação frente à descoberta do conhecimento.

Ele situava a práxis como elemento decisivo para a mudança, ressaltando que o processo teoria e prática jamais deverão se dissociar, pois:

“Práxis na qual a ação e a reflexão, solitárias se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (Freire, 1975, p. 80).

Pensar sobre a prática é uma das primeiras evidências mais significativas de melhorá-la, visto que é na relação dialética ação-reflexão que o processo educativo tende a se enriquecer na sala de aula, e conforme Gutierrez (1998, p. 106), “Nem a ação excessiva e mecanizada, nem a mais encantadora teoria conscientizadora levam à verdadeira práxis.”.

A práxis verdadeira se estabelece no movimento constante da teoria à prática, e desta a uma nova prática, porém no trabalho dos professores da EJA, parece ficar transparente a dissociação entre elas, como também na própria formação do professor seja ela inicial ou continuada. Analisando a formação inicial no nível Normal Médio e do curso de Pedagogia em Pernambuco, percebe-se que a estrutura curricular dos referidos cursos, mantém a separação entre os componentes curriculares teóricos e práticos. Sobre essa percepção, tem-se o seguinte posicionamento.

“O papel da formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional” (Candau & Lelis, 1996, p.57).

Corroborando com as ideias das autoras sobre a relevância da formação dos professores observa-se que a prática é privilegiada em detrimento da teoria, e essa vertente também se revela presente nos encontros de formação continuada, justificando o interesse dos professores para o desenvolvimento dessa formação muitas vezes em formato de oficina, mas há que se ter o entendimento de que nessa forma de organização a concepção teórica se esvazia, e a prática passa a ser o eixo norteador de todo o processo da formação.

De acordo com a análise de Candau e Lelis (1996), quando essa tendência se faz presente na formação continuada, o que poderá ocorrer é a justaposição da teoria e da prática, mas sem existir vínculo entre elas.

Numa perspectiva de unidade, esses dois aspectos deverão ser trabalhados simultaneamente, pois caso contrário não haverá uma práxis verdadeira, que na concepção de Freire (1975) se constituirá na reflexão crítica do professor sobre a prática, na busca de transformação da realidade, distanciando-se da prática como atividade mecânica.

Assim sendo, o trabalho desenvolvido se enriquecerá, transformando a prática descontextualizada em prática conscientizadora, pois teoria e prática deverão ser entendidas pelos professores como categorias inseparáveis.

Nessa ótica, torna-se essencial como forma de oportunidade para o professor incorporar conhecimentos que os auxiliarão na consolidação de uma base teórica já assimilada ao longo da formação docente com a continuidade na sua formação profissional. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), definem que o saber docente é um saber plural, originado da formação profissional dos saberes dos componentes, dos saberes curriculares, e dos saberes da sua experiência profissional.

Na concepção desses teóricos, esses saberes devem ser agregados à prática docente, estabelecendo-se a partir de então diversos níveis de relação, no sentido de promover a relação teoria e prática.

Dentre esses saberes destaca-se a experiência, porque essa construção se origina da prática cotidiana e da vivência individual e coletiva dos professores, ou seja, são validados pelo trabalho cotidiano, constituindo-se num saber fazer e que Perrenoud (2000), entende como esquemas que permitirão o desenvolvimento de práticas ajustadas a situações sempre renovadas. Essa proposta é diferente da relação que se estabelece entre professor e o saber imposto pela instituição formadora, sem a participação efetiva deles e dos formadores, sobre os conteúdos ao qual Bourdieu (1974, p.74) denomina de “relação de exterioridade.”

Desenvolvida a partir desse pressuposto, a formação cumprirá apenas o seu caráter de obrigatoriedade, não considerando as necessidades reais do grupo de professores, nem a realidade das escolas e dos estudantes, principalmente os da rede pública de ensino.

2 | PROFESSORES REFLEXIVOS NA EJA: UM CAMINHO A SER TRAÇADO

A perspectiva de uma formação do professor reflexivo vem se consolidando no contexto educacional, apesar de algumas críticas contra essa proposta, e da dificuldade de pôr em prática um novo paradigma com ações voltadas a essa transformação.

Esse modelo trata da superação pelos professores de uma visão linear e mecânica, entre o conhecimento técnico-científico historicamente construído e a prática pedagógica.

Ampliando esse debate do percurso reflexivo Schon (1995), destaca a importância da análise histórica do desenvolvimento da profissão docente, e Alarcão (2003) também contribui quando afirma que a formação dos professores, deverá contemplar a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza todo ser humano.

A trajetória de formação de professores como profissionais reflexivos, implica num processo permanente de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Essa construção do conhecimento dos professores deverá ser entremeada pelo

saber resultante da sua prática cotidiana, manifestando um conhecimento espontâneo, intuitivo e de caráter experimental, uma vez que a reflexão na ação está intimamente vinculada à ação presente, por vezes constituindo-se em momento de pausa na ação para refletir e reordenar o que está sendo em prática.

Ainda corroborando com as ideias de Schon (1995), é a partir desse momento que se pode constatar a compreensão sobre a realidade, e fazer inferências sobre ações futuras.

Entendida nessa ótica a concepção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento que distingue o ser humano como criativo, e não como simples reprodutor de ideias e práticas. Considerando que mesmo agindo de forma inteligente e flexível a partir de sua sensibilidade, essa consciência deve incluir também a capacidade profissional do homem, que parece ser marcada de incertezas e imprevisto.

Percebe-se que apesar da capacidade reflexiva do ser humano ser inata, se faz necessária situação e contexto que favoreçam o seu desenvolvimento.

Todavia os professores em sua prática diária parecem demonstrar dificuldades para por em ação os mecanismos reflexivos, e este fato estende-se também aos estudantes, sejam eles adolescentes ou adultos, devido à cultura da educação tradicional que por um longo tempo perdurou no sistema educacional brasileiro. Devido às lacunas originadas nesse modelo de educação, necessita esforços para o surgimento de novas articulações cognitivas, demandando por sua vez persistência e vontade de inovar, criando-se a partir daí, modelos e espaços de formação continuada para a EJA, baseadas no diálogo e na troca de experiências. Nessa linha de pensamento, Schon (1995), defende a utilização do que ele denomina metaforicamente de “triplo diálogo”, ou seja, um diálogo consigo próprio, com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência. Assim, a formação continuada dos professores da EJA, assumirá um planejamento com nível conceitual explicativo e crítico, possibilitando aos professores participantes da formação continuada, um pensar e um agir de maneira sistemática, autônoma e contextualizada na sala de aula, espaço privilegiado do trabalho docente.

Vale ressaltar que essa perspectiva exige na prática pedagógica cotidiana, um diálogo que não deverá acomodar-se a um nível somente descritivo, que por sua vez favorece a execução de um trabalho extremamente pobre e sem aplicabilidade prática.

Para a concretização da prática reflexiva é preciso que o processo reflexivo seja norteador do trabalho diário do professor da EJA, implicando no modo específico de entender o processo de formação e de construções dos estudantes, conforme foi ressaltado por Freire (1996). Esse modelo somente se concretizará no exercício permanente da reflexão sobre a prática, considerando que esse olhar reflexivo sobre a prática se constitui em saberes necessários e indispensáveis à ação educativa do professor.

Avalorização da reflexão como elemento potencializador das práticas pedagógicas

e do desenvolvimento pessoal e profissional, tem sido alvo da investigação de muitos teóricos na atual sociedade da informação, devido ao reconhecimento da importância da formação continuada como estratégia para modificar o papel do professor como mero transmissor de conhecimentos, e delinear caminhos para uma formação continuada caracterizada pela práxis crítica, e nessa busca verificam-se diferentes estágios qualitativos, diferentemente da práxis comum, que é baseada no senso comum e tem caráter imediato, espontâneo e utilitário. Aquela caracteriza-se por seu caráter inovador, produtivo e transformador, onde todos esses elementos articulam-se, e consideram o movimento de transformação da realidade visto que:

“A teoria tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (Vázquez, 1986, p. 207).

De acordo com a citação do autor, interpretar não se resume em apenas transformar a realidade, exige também ampliação de conceitos e mudança de atitude, visto que a práxis além de se constituir em ação material transformadora, está ligada a objetivos concretos.

Ela não existe como ação puramente material, pois contém finalidades e conhecimentos específicos que distingue toda a atividade teórica. Com essa compreensão o conhecimento só é útil na medida em que baseado nele, o homem pode transformar a realidade da qual faz parte e atuar na mesma significativamente, apesar das contradições que nela se faz presente. Nas diferentes tendências que acompanham a formação dos professores, estão presentes diferentes visões de homem, de mundo, de sociedade e de práticas.

Dentro das tendências da formação docente, o contexto educacional brasileiro conta com as ideias de Freire (1996), um dos pensadores que mais chama a atenção para a necessidade de uma práxis comprometida, reflexiva, e dialógica quando aborda o trabalho docente com jovens e adultos, mostrando que o professor dessa modalidade de ensino precisa desenvolver outras habilidades além das habituais, ou seja, não deve somente dominar conteúdos, mas conhecê-los em profundidade e ser capaz de mobilizá-los conforme as situações e necessidades da realidade da sala de aula.

Face ao exposto é fundamental ao docente, saber que o suporte para sua prática são as teorias, visto que a ausência do conhecimento teórico dificulta o sucesso diante de situações imprevistas, e de incerteza que muitas vezes permeia o exercício docente.

Vale salientar que a teoria sem o foco na realidade prática, e sem a aquisição de competências que possibilite ao professor sua utilização na ação, tende a se tornar um conhecimento apenas para responder às demandas da formação inicial, não apresentando por sua vez estratégias nem alternativas práticas para o cotidiano da sala de aula, daí a importância do diálogo e da reflexão na prática.

Por isso, ao se traçar novos caminhos para a formação continuada dos professores da EJA, deve-se priorizar uma visão alternativa dessa formação, tornando-a mais detalhada e interpretativa, explicando seu verdadeiro sentido, e a pesquisa pode ser um arcabouço para análise crítica da prática, transformando o fazer pedagógico, no processo de ensinar e de aprender.

Dessa maneira, a reflexão na ação da prática pedagógica encaminhará os professores da EJA à autonomia na sua prática, seguindo as categorias teóricas, a exemplo do conjunto de concepções e de técnicas pré-estabelecidas, construindo caminhos para o enfrentamento da complexidade, da incerteza e da instabilidade que acompanham a realidade do trabalho docente. Seguindo esse raciocínio, ressalta-se que:

“No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados, mas construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos” (Schon, 1995, p. 40).

O pensamento do autor enfatiza a complexidade do trabalho docente, que na realidade envolve tanto o conhecimento teórico, quanto o conhecimento prático, além da brevidade de suas ações. Os professores são reconhecidos pela sociedade como profissionais que refletem e examinam a sua prática no sentido de romper com concepções tradicionais que engessam o ensino, e predominam ainda hoje na formação docente.

Por isso é importante que a formação continuada dos professores da EJA, prime pelo desenvolvimento de uma visão diferente sobre a relação teoria e prática, estabelecendo uma concepção crítica do trabalho, rompendo com as propostas conservadoras que em nada contribuem para a transformação de um modelo de educação baseado na racionalidade técnica, sem reflexão, para a possibilidade de iniciativas que se inspirem na racionalidade crítica orientando as práticas dos professores.

O aprofundamento do conhecimento é necessário à profissão docente, pois é ele que propiciará a criação de intervenções inovadoras para o cotidiano da sala de aula e para a construção do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, na tentativa de alcançar as novas exigências postas pela sociedade para a educação.

Nesse sentido são relevantes as contribuições de Schon (1995) no campo da formação dos professores, tanto é que as suas ideias foram difundidas e apropriadas por pessoas diversas e em diversos países do mundo, na perspectiva de questionar a formação dos professores, de modo que esta se desenvolva a partir da necessidade de se formar professores que vá além da competência técnica, ou seja, profissionais cuja ação possibilite atuar em situações adversas, entendendo a educação e o ensino como prática social, considerando contextos específicos e historicamente construídos e situados como as escolas públicas do nosso país.

No entanto, apesar dessa relevância, Zeichner (1993), Pimenta (2000) e Contreras (1997), tecem uma análise crítica sobre a epistemologia da prática desenvolvida na

perspectiva da reflexão, como também da contribuição da mesma para a valorização da profissão docente, porém alertam para que o conceito professor reflexivo não se torne apenas modismo, e apenas permaneça no campo da retórica.

O mesmo deve ser compreendido e valorizado como a compreensão do conhecimento em situação, a partir do qual os professores constroem conhecimentos, conscientes de que as suas práticas e as da escola, coletivamente contextualizadas como objeto de análise, possibilitarão à escola tornar-se um espaço de formação contínua e de busca permanente de desenvolvimento de competências, permitindo a superação dos limites do conceito de professor reflexivo, afirmando-o como um conceito político epistemológico, implicando acompanhamento específico para sua efetivação e também tomando como referência as condições concretas da escola e as desigualdades da sociedade atual.

3 | O GRANDE DESAFIO DA EJA: CONSIDERAÇÕES

O grande desafio da EJA no contexto da sociedade atual, é portanto, romper com concepções assistencialistas de educação, pondo à parte práticas pedagógicas de caráter compensatório e descontextualizado, avançando para o horizonte de uma educação emancipatória, que atenda as expectativas dos estudantes jovens e adultos.

Assim sendo, é fundamental que todos os envolvidos, de forma direta ou indireta neste processo, assumam os seus espaços, reconhecendo as limitações presentes no atual contexto, revertendo-as, investindo na qualidade da formação continuada dos professores da EJA, visto que esta modalidade de ensino tem, legalmente, um caráter próprio de prática pedagógica.

Nesse sentido, todos os agentes educativos envolvidos na EJA devem conscientizar-se de que a formação dos professores deve ser entendida e aplicada como uma forma de desenvolvimento humano, um processo solidário, assumida e aprofundada, no que se refere à docência, a partir de uma formação continuada que potencialize não apenas a qualidade da modalidade EJA, mas igualmente o desenvolvimento de professores e alunos da mesma. Assim, os professores serão privilegiados como atores e autores do processo de formação, ou seja, reabilita-se uma epistemologia do agir profissional (Schon, 1983).

Essa maneira de compreender e elaborar a formação continuada dos professores da EJA, é marcada pela singularidade das situações localmente contextualizada que os professores experimentam no seu cotidiano profissional e, como tal, deverá também ser privilegiada não só na formação inicial, como também na formação continuada dessa modalidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Educação Técnica, 2009.
- BRASIL, **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- CANDAU, V.M. LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1996, p.56-72
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUTIERREZ, F. **Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: 1998
- MACÁRIO, E. **Determinações Ontológicas da Educação: uma leitura à luz da categoria trabalho**. ANPED, 2001.
- MINAYO, M. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Abrasco, 2000.
- MOURA, T. M. (Org). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, prática de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- PARDAL, L; CORREIA, E. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal, 1995.
- PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Papirus, 2003.
- PINTO, A. V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Papirus, 2005
- SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médica, 2000.
- TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Okçana Battini- UNOPAR

Unopar. Londrina - Pr

Cyntia Simione França_ UNOPAR

Unicamp. Campinas - SP

Sandra Regina dos Reis - UENP

Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP,
Cornélio Procópio, PR

RESUMO: No momento atual, o crescimento da Educação a Distância -EaD atende outros direcionamentos, sendo que a oferta, anteriormente, tinha forte vinculação somente ao ensino, sendo que agora começa a caminhar para a pesquisa e extensão. Cabe às universidades públicas e privadas investir em pesquisa com aluno de EaD e inserir programas de iniciação científica nessa modalidade. No tocante aos cursos de formação de professores na EaD começam a consolidar ações de pesquisas e extensão. As discussões aqui expostas, decorrem de um braço do projeto “Professor seu lugar é aqui EaD: estudos mediados pelas tecnologias sobre a formação, trabalho e práticas pedagógicas no espaço escolar. O recorte apresentado, recai sobre as atividades de iniciação científica em cursos de licenciatura a distância que tem como fim, implantar a pesquisa na EaD em uma instituição privada. Esse projeto conta com o envolvimento de alunos dos cursos de licenciaturas em

Pedagogia, Matemática e Geografia de diversas regiões do país, sendo todo realizado pela mediação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Desenvolve-se módulos que contemplam o que é ser pesquisador, o que é pesquisa, passos e etapas da pesquisa, instrumentos, coleta e análise de dados. O atendimento ao estudante de iniciação científica é realizado por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Os resultados primeiros demonstram a necessidade de se consolidar a iniciação científica também na EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Iniciação científica. Educação a distância.

ABSTRACT: At the present time, the growth of Distance Education (EAD) serves other directions, and the supply, previously, had a strong connection only to teaching, and now begins to move towards research and extension. It is up to the public and private universities to invest in research with students of EaD and to insert programs of scientific initiation in this modality. With regard to teacher training courses in the EaD, they begin to consolidate research and extension activities. The discussions presented here derive from an arm of the project “Professor his place is here EaD: studies mediated by technologies on training, work and pedagogical practices in the school space. The cut presented, falls on the activities of scientific

initiation in undergraduate courses the distance that has as purpose, to implant the research in the EaD in a private institution. This project counts on the involvement of undergraduate students in Pedagogy, Mathematics and Geography from various regions of the country, all of which is done through mediation in the Virtual Learning Environment. It is developed in modules that contemplate what it is to be a researcher, what is research, steps and stages of research, instruments, collection and analysis of data. The service to the student of scientific initiation is carried out through information and communication technologies. The first results demonstrate the need to consolidate scientific initiation in EAD as well.

KEYWORDS: Teacher training. Scientific research. Distance education.

INTRODUÇÃO

O ensino superior na modalidade a distância expandiu acentuadamente a partir dos anos 2000. A oferta tanto de instituições públicas como privadas, estende-se a cursos de licenciatura, bacharelados e gestão. Depois de um momento de euforia para ingresso e oferta de cursos a distância caminhamos, ainda que aparentemente para certa estagnação na oferta de cursos. Percebe-se que a expansão da Educação a Distância (EaD), caminha a passos mais lentos, primando já não pela quantidade, mas pela qualidade. Porém, a oferta nessa modalidade permaneceu restrita ao ensino, deixando à margem a pesquisa e a extensão. Muito timidamente, vislumbra no cenário atual projetos que contemplem essas ações na EaD.

Assim, compartilhamos aqui, uma experiência singular do projeto “Professor seu lugar é aqui EaD: estudos mediados pelas tecnologias sobre a formação, trabalho e práticas pedagógicas no espaço escolar”, que constitui uma pesquisa em andamento, realizada na cidade de Londrina, no estado do Paraná, vinculado ao grupo de pesquisa de mestrado na área de ensino, linguagens e suas tecnologias. O projeto está vinculado ao grupo “Formação de professores e ação docente em situações de ensino” formado por pesquisadores (professores universitários), alunos do mestrado e estudantes de graduação dos cursos de licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Geografia da educação a distância. O mote da reflexão é compreender a visão que esses graduandos têm sobre o seu processo de formação inicial, o trabalho docente e as práticas pedagógicas em sala de aula, por meio da iniciação científica.

O projeto tem a iniciação científica como uma de suas ações a fim de possibilitar que os estudantes dos cursos de graduação reflitam sobre seu processo de formação por meio de atividades envolvendo pesquisa, pois acreditamos que essa potencializa a visão do aluno no que diz respeito ao seu papel na universidade.

Esse projeto encontra-se em andamento e, nesse artigo, apresentamos o processo de sua operacionalização. O Módulo I envolve atividades vinculadas a formação para a pesquisa, atrelada a discussão sobre os processos de formação de

professores. O Módulo II é direcionado às etapas da pesquisa de campo e questionário como instrumento de pesquisa. Nesse módulo, os alunos respondem a um questionário e apontam dúvidas e sugestões para sua (re) elaboração. No Módulo III, os alunos vão a campo e realizam coleta de dados, por meio de aplicação de questionário com questões abertas e fechadas com estudantes de diferentes licenciaturas da instituição e professores da educação básica, focalizando eixos temáticos sobre metodologias de ensino, trabalho docente, formação inicial e avaliação.

Esperamos com esse trabalho fortalecer a pesquisa e consolidar a iniciação científica nos cursos a distância. A proposta foi apresentada aos alunos dos cursos de licenciatura EaD. A adesão representa um percentual pequeno no nosso universo de alunos. Porém, representativo, com a possibilidade de promover novos encaminhamentos e regular seu percurso. Apesar de recente, os resultados demonstram que a participação do aluno teve ganhos satisfatórios no seu desenvolvimento e estimulou outros alunos a buscarem a iniciação científica. Novas turmas estão em fase de proposição com foco na reflexão sobre o processo de formação de professores por meio de práticas de iniciação científica a distância.

A PESQUISA NOS CURSOS OFERTADO NA EAD

O Brasil vem vivenciando um processo de amadurecimento e consolidação dos cursos em EaD, no que tange aos processos pedagógicos e tecnológicos, principalmente nos cursos de formação de professores no âmbito das Universidades. Presenciamos no momento atual, a revisão das ações e das políticas públicas educacionais para essa modalidade, visto a expansão da oferta de cursos a partir dos anos 2000 (LITTO e FORMIGA, 2009). Estudos de Leonel (2012) apontam um crescente número de pesquisas no âmbito do *stricto sensu* sobre a temática, em virtude de que “[...] os primeiros cursos de educação a distância e as atuais políticas públicas privilegiam esta área” (LEONEL, 2012, p.16). Arelado a essa expansão, cresce a qualidade dos cursos EaD ofertados como demonstra Reis (2015) ao destacar o amadurecimento das atividades presenciais, como o estágio nos cursos de formação de professores à distância.

Os dados do INEP (2014) do Censo do Ensino Superior (2014) apontam dados que merecem ser considerados no contexto da educação brasileira. Uma questão interessante é que o ingresso de alunos cresceu tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância, sendo que, na modalidade à distância o número de concluintes aumentou em 17,8% em relação a 2013. As instituições de educação superior privadas detêm 87,4% da rede de cursos do ensino superior. Também, o número de alunos na modalidade a distância alcançou 1,34 milhão, representando uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior. As matrículas dos cursos a distância são predominantes da rede privada e nos cursos de licenciatura.

Os cursos de licenciatura tiveram um crescimento de 6,7% no ano de 2014, sendo que 58,8% estão em instituições privadas. Mais da metade das matrículas dos cursos de licenciatura da rede privada (51,1%) encontra-se na modalidade a distância.

Apesar do crescimento da EaD nas licenciaturas ocorrer de forma mais expressiva nas instituições privadas, as instituições públicas também ampliaram essa oferta, a partir de 2006 por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No entanto, ainda se arrasta a dualidade ensino presencial e à distância. Há os que defendam que qualidade é sinônimo de presencialidade, portanto a formação de professores deva ser reservada ao ensino presencial. Frente a essa defesa, emerge a questão: é possível assegurar que o ensino presencial seja a única forma de se conseguir elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural no processo de formação? A EaD não tem também essa prerrogativa? Gatti (2009) apoiada no estudo de Ristoff (2007), aponta que os alunos de EaD tendem a ser mais velhos, mais pobres e menos brancos que os estudantes das licenciaturas presenciais [...] além de terem menor acesso à internet, utilizarem menos o computador e possuem menor conhecimento de língua estrangeiras” (GATTI, 2009, p.110). Porém, os alunos de EaD possuem melhor desempenho que os alunos dos cursos presenciais, no Enade em 2005 e 2006, em sete das treze áreas de licenciatura.

Esses dados apontam que a EaD é “referência importante para uma mudança profunda do ensino superior como um todo” (MORAN, 2011, p.67). Evidencia-se ainda, a importância do crescimento da formação de professores e das licenciaturas no Brasil. Não há que se frear essa formação, mas investir em ações que promovam seu crescimento, tais como a ampliação da produção científica fortalecendo o tripé ensino, pesquisa e extensão nas Universidades. A exemplo do que ocorre no ensino presencial, esse tripé necessita ser consolidado na EaD.

A crescente demanda do mercado de trabalho por profissionais com habilidades para a inovação, solução de problemas, análise crítica-reflexiva, liderança e mediação de conflitos torna necessário que o aluno busque outras maneiras, além do ensino em seu processo de formação. Assim o contexto atual mostra-se favorável para instituição de programas de iniciação científica em cursos a distância nas universidades. A institucionalização da pesquisa com iniciação científica, envolvendo alunos a distância tem como base a pesquisa no ensino presencial, mais ainda acontece de forma tímida, com experiências isoladas no interior das instituições.

Com vistas a consolidar a pesquisa no interior de uma instituição privada, o Projeto de Pesquisa “Professor seu lugar é aqui EAD”, realiza ações de iniciação científica nos cursos de licenciaturas em EaD, na tentativa de aproximar os alunos, por meio de estratégias que valorizem a produção do conhecimento científico, da base de sua formação que é o eixo reflexão-ação-reflexão sobre a sua prática pedagógica e profissional (NOVOA, 1992; TARDIF, 2014).

As propostas de iniciação científica para alunos de graduação têm como intuito, possibilitar aos estudantes o ingresso na pesquisa, bem como potencializar o pensar

criticamente, estimular a criatividade e a busca por descobertas, bem como contribuir para o desenvolvimento intelectual e humano. As pesquisas no Brasil que tratam da temática da Iniciação Científica (CABERLON, 2003; AGUIAR, 1997; BRIDI, 2004; BREGLIA, 2002; PIRES, 2002; SOUZA, 2005), têm destacado que os alunos que participam de projetos de pesquisa na graduação acabam tendo vários benefícios em sua trajetória de vida e acadêmica. Demonstram que os alunos que participam de projetos de iniciação científica têm melhor desempenho (os alunos leem um volume maior de artigos científicos, livros e produzem mais textos que acabam tendo que opinar, apresentar, argumentar, refutar ideias, sintetizar e refletindo em uma formação mais ampliada. Diferente de muitas pessoas que fazem a graduação, mas nunca tem a oportunidade ou o interesse de viver esse mundo acadêmico, frequentar a biblioteca, ou até mesmo acessar a web para fins de pesquisa e produzir textos de sua autoria ou coletivos) na graduação, adquirindo mais autonomia, maiores capacidades interpretativa e analítica e com isso, possuem uma formação sólida. Nas palavras de Demo (1998, p. 127), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”.

Nesse sentido, o aluno inserido no processo de pesquisar desenvolve “outras” estratégias de aprendizagem, pois tal prática estimula o processo de conhecer. Demo (1996, p.2) complementa que “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

A experiência com iniciação científica também proporciona ao aluno crescimento profissional, dada a importância na atualidade da pesquisa para o curriculum vitae (AGUIAR, 1997) e conseqüentemente, contribuem para uma melhor inserção do aluno no mercado de trabalho (BERNARDI, 2003). No caso, das licenciaturas, favorece a aprovação em concursos públicos das redes estaduais de ensino e o ingresso em programas de *strito sensu*. Também o aluno de iniciação científica enraíza-se no espaço acadêmico e, com isso, há número menor de evasão na universidade (AGUIAR, 1997).

Mas para além dessas potencialidades, é necessário considerar que a inserção dos estudantes em práticas de pesquisas vinculadas a universidade, contribui para a formação humana. A formação humana traz o sujeito para o centro de reflexão, construimo-nos a partir das “relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado” (BRAGANÇA, 2012, p.63). Possui assim, caráter formativo e contribui para repensar o papel do professor e para “recriá-lo. Também, o estudante pesquisador pode se (re) inventar no mundo, a partir das suas experiências vividas e construir projeções futuras.

Apesar das vantagens da pesquisa nas universidades, em especial da iniciação científica, essa ainda é pouco valorizada. Nas instituições privadas, o incentivo às pesquisas e, principalmente, a distância, ainda é bem reduzido. A busca por produção acerca das instituições que desenvolvem projetos de iniciação científica no Brasil, com

alunos a distância, como esse projeto propõe, revelou a carência de publicações que possibilita traçar um panorama sobre essa situação no Brasil. O acesso às páginas institucionais, das universidades privadas que ofertam licenciatura a distância, revelou que a existência de propostas de iniciação científica. Porém, são raros os relatos de experiências que possam ser compartilhados para esse debate em ambientes acadêmicos, divulgados por meio de pesquisa científica.

METODOLOGIA

Com o intuito de estimular e impulsionar propostas de iniciação científica em cursos de Licenciatura EaD em uma instituição privada, propomos um projeto que envolvesse estudantes participantes cursam licenciaturas de Pedagogia, Geografia ou Matemática e residentes em diferentes regiões do país.

A distância propôs desafios na comunicação, sendo utilizado para contato com os alunos as tecnologias de informação e comunicação, disponíveis na instituição, uma vez que esta oferece cursos presenciais e a distância e conta com grande considerável quantidade de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino. Os mesmos recursos foram estendidos à comunicação com os alunos de iniciação científica.

Apresentamos aqui, o viés desse projeto que apresenta como está sendo operacionalizado o desenvolvimento da iniciação científica. Adotamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição como espaço de mediação, interação, participação e colaboração entre estudantes e professores. Consideramos que o estudante de iniciação científica pode, por meio desse espaço construir conhecimentos, desenvolver atividades, elaborar questionamentos e participar de debates realizados, com o auxílio de *chat* semanal e fórum, no quais participam também professores vinculados ao projeto de pesquisa.

As atividades do projeto acontecem em módulos de formação, sendo que o módulo I contempla o processo de formação para a iniciação científica. O módulo II as questões vinculadas ao objeto de pesquisa do projeto, ou seja, questões vinculadas a percepção dos alunos dos cursos de licenciaturas envolvidos sobre seu processo de formação inicial (durante a graduação) e formação continuada. O módulo III constitui no processo de síntese das atividades desenvolvidas.

RESULTADOS

Como primeira aproximação dos resultados, temos a organização do processo de Iniciação Científica na EaD em nossa Universidade, sendo que as atividades devem seguir um cronograma com etapas definidas para todos os alunos ingressantes. Essa sistematização do projeto em módulos permite que os alunos, independente da questão do tempo e espaço, possam realizar todas as atividades de Iniciação Científica.

Importante salientar que as atividades realizadas durante o projeto foram realizadas no AVA, pois, segundo Peters (2001), os AVA podem ser entendidos como sistemas desenvolvidos com a finalidade de ensino e aprendizagem, de forma integrada e que abrange um contingente de alunos separados geograficamente. Entendemos que o AVA constitui um ambiente fundamental para que os acadêmicos possam expor suas ideias de forma organizada, compartilhando seus conhecimentos de forma autônoma. Para Moran (2010), os alunos aprendem de forma mais efetiva quando participam de situações em que façam parte do processo, contribuam com suas experiências e estabeleçam relacionamentos e vínculos, e em que encontrem sentido no processo ensino-aprendizagem.

O projeto desenvolve-se em módulos, sendo que no módulo I, os alunos foram orientados pelos professores do projeto. Assistiam vídeo aulas produzidas pelos professores e disponibilizadas no AVA. As vídeos aulas abordavam questões sobre o processo de iniciação científica, envolvendo discussões sobre o que é pesquisa e a importância da iniciação científica; o que é e a importância do preenchimento do currículo lattes; base e banco de dados e a ética na pesquisa. Na sequência, o aluno postava um resumo das mesmas no AVA, sendo os mesmos analisados pelos professores. Semanalmente era ofertado um chat semanal, no qual eram tratadas conversas e orientações sobre as atividades. Durante esse processo também foi disponibilizado um fórum com acompanhamento e mediações diárias pelos professores.

Valentini (2005, p. 31) afirma que a distância entre as pessoas que participam do processo de discussão contribui para a exposição dos posicionamentos; dessa forma, “Saber o que o outro (distante e virtual) pensa se torna mais fácil do que saber o que o outro (próximo e presente) pensa”.

Ainda nesse módulo foram disponibilizados artigos científicos com discussões sobre formação inicial e continuada de professores. A leitura era de cunho obrigatório. Houve mediação de chats e fórum de discussão, culminando com a produção de uma resenha pelo aluno, com suas perspectivas frente aos artigos e o objeto de pesquisa do projeto. Outra importante ferramenta de comunicação utilizada foi um grupo do WhatsApp com professores e alunos. Este se mostrou um recurso muito importante, pois propiciou trabalho colaborativo que potencializou a união dos estudantes e professores, atendendo as dúvidas de forma rápida.

Devemos deixar claro que o fórum proporciona a comunicação assíncrona, a qual não requer dos integrantes a participação em tempo real e pode ser organizado com discussões específicas e ou de âmbito geral, em que são abordadas várias perguntas e respostas em uma única discussão. No fórum com discussões gerais, os assuntos abordados podem se repetir dificultando a colaboração entre os integrantes da discussão. Essa interface permite, além das discussões, anexar arquivos de diferentes extensões, como fotos, listas, textos entre outros. Dessa forma, o fórum contribui para a construção do conhecimento, pois as mensagens, opiniões e sugestões são armazenadas, permitindo assim o aprofundamento das ideias e conceitos dos

participantes (ROSSINI, 2011).

Pela possibilidade de atividade assíncrona, o fórum é visto como um dos melhores recursos para o desenvolvimento de interação e realização de capacitação on-line. A interação ativa dos participantes do fórum faz deles corresponsáveis pela sua manutenção do espaço e da sua aprendizagem (PALLOFF & PRATT, 2004).

O módulo II encontra-se em processo. Aos alunos atuantes no projeto de iniciação científica, é disponibilizado um questionário com questões voltadas às metodologias de ensino, trabalho docente, formação inicial e avaliação que, deverá ser aplicado por eles, futuramente aos colegas de curso. Num primeiro momento, respondem ao questionário disponibilizado online e produzem relatório sobre as dúvidas e as principais dificuldades para respondê-lo. Ainda é há a disponibilização e discussão de textos sobre as etapas da pesquisa de campo e questionário como instrumentos de pesquisa. O procedimento de acompanhamento dessa atividade consiste no mesmo do módulo I, isso é, ler, produzir, e postar no AVA. Também as atividades são acompanhadas e mediadas pelos professores do projeto, por meio de chat semanal e fóruns. O grupo do WhatsApp também é uma ferramenta de atendimento ao aluno, interação e mediação.

No Módulo III os alunos possuem atividades que vão além da participação no AVA. Munidos de capacitação já realizada, participarão de atividades de campo, com aplicação do questionário já respondido por eles e validado, aos colegas de sala e professores da educação básica, regentes das turmas as quais realizam os estágios curriculares obrigatórios dos cursos. Após aplicação do questionário, os alunos são orientados, por meio de vídeo aulas e do AVA a realizar a tabulação e análise dos dados. Serão acompanhados com chat semanal, fórum e diário de dúvidas. Após a tabulação e análise dos dados, os alunos realizarão o exercício da escrita como atividade final do projeto. Junto com os professores, produzirão artigos científicos com os dados coletados na pesquisa, consolidando assim, a iniciação científica na EaD na instituição.

Nesse sentido, Nichani (2000) referenda que o uso das TIC vai muito além da simples comunicação, à medida que possibilitam ao aluno agregar novos conhecimentos e habilidades, entretanto tais aquisições estão diretamente ligadas ao comprometimento, à capacidade criativa e à preocupação dos membros do grupo em alcançar os objetivos comuns de forma colaborativa.

Considerações Finais

A pesquisa encontra-se em andamento, nesse recorte que realizamos nesse artigo, apresentamos uma experiência em construção de uma proposta de iniciação científica na modalidade a distância. Nesse primeiro, momento, apresentamos o desenvolvimento do projeto em uma perspectiva operacional e foi possível compreender que as primeiras ações para a realização de pesquisa científica já foram impulsionadas e os estudantes participaram efetivamente das atividades propostas pelos professores.

No segundo momento da pesquisa, tabularemos os questionários que já foram

respondidos pelos graduandos e conseguiremos conhecer detalhadamente o perfil dos estudantes e a visão que eles têm sobre a sua formação inicial na universidade.

Corroboramos com o pensamento de Silva e Gracioso (2012) de que pesquisas de Iniciação Científica e tecnológica são de suma importância para ampliar os conhecimentos dos acadêmicos e, conseqüentemente, das instituições de ensino. Dessa forma, considerando que a modalidade de ensino a distância tem como propósito garantir aos alunos a mesma qualidade que os cursos presenciais, é essencial a promoção de atividades de Iniciação Científica voltadas aos acadêmicos de EAD, no intuito de ampliar a capacidade de produção e disseminação do conhecimento aos cidadãos brasileiro, assim contribuindo para o desenvolvimento do país num contexto geral

Com esse projeto de iniciação científica, acreditamos que estamos impulsionando pesquisas na modalidade a distância e promovendo a possibilidade do estudante de se reconhecer como sujeito produtor de conhecimento, a partir das suas experiências vividas. Além disso, estamos instigando a formação de um sujeito autônomo, criativo, por meio de práticas educativas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. C. **O perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 1997. 119 f. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saude/Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BERNARDI, Maria Martha. **A importância da iniciação científica e perspectivas de atuação profissional**. São Paulo: Biológico, v.65, n.1/2, p.101, jan./dez, 2003.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. Eduerj, 2012.

BREGLIA, V. L. A. **A formação na graduação**: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CABERLON, V. I. **Pesquisa e graduação na Furg**: em busca de compreensões sob distintos horizontes. 2003. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (Orgs.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros**: es posible?. Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008a.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R.(org.). **Formação de professores para o ensino**

fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LEONEL, Vilson. **Produção científica stricto sensu, em educação a distância, no Brasil, no período de 1997 a 2010**. IX ANDED SUL 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1829/899> . Acessado em 27/03/2017.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA Marcos. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19.ed. Campinas: Papirus, 2010.

MORAN, Jose Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Tradução: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PIRES, R. C. M. **A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

REIS, Sandra Regina dos. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

ROSSINI, T.S.S. **Moodle e second life: potencialidades comunicacionais para a educação online**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Estácio de Sá, 2011.

SALVI, Vinicius Lopes. **O processo de Iniciação Científica mediado pelas tecnologias na educação à distância**. Londrina, 2017. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de linguagens e suas Tecnologias.) – Unopar, 2017

SILVA, Daniela Salgado Gonçalves e GRACIOSO, Luciana de Souza. **A produção científica na educação a distância: um olhar sob o curso de licenciatura em pedagogia da Universidade federal de São Carlos**. IN: ENPED – encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. UFSCar, 10 a 22 de setembro de 2012. Consultado em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/88-737-1-ED.pdf>. Acesso em: 19/12/2016.

SOUZA, M. B. **A influência dos conteúdos e atividades de iniciação científica para o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico em ciências contábeis: pesquisa com coordenadores de curso na cidade de São Paulo**. 2005, 130f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Álvares Penteado, São Paulo, 2005.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VALENTIN, C.B; SOARES, E.M.S. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, EducS, 2005.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

Isabella Rodrigues da Cunha e Paula

Mestre em Meio Ambiente e Qualidade Ambiental,
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Ciências Agrárias, Uberlândia – MG

Melchior José Tavares Júnior

Doutor em Educação, Professor do Instituto de
Biologia / Universidade Federal de Uberlândia
(UFU), Professor do Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECM/
UFU, Uberlândia - MG

RESUMO: O presente estudo avaliou a contribuição do poder público municipal para o desenvolvimento da Educação Ambiental escolar. Optamos pela pesquisa qualitativa. Entrevistamos oito professores de Ciências que atuavam do sexto ao nono ano, na rede municipal de Araguari/MG. Os dados evidenciaram que o poder público municipal tem oferecido uma importante contribuição para o desenvolvimento da Educação Ambiental escolar. Esse resultado positivo, ainda que não evidencie importantes aspectos como a concepção de Educação Ambiental, chama a atenção para o cumprimento da Lei 9795/99, que determina a presença do tema na educação formal. A contribuição da prefeitura de Araguari pode e deve ser ainda mais efetiva. Os dois programas foram bem avaliados por todos os professores e nos leva a recomendar não apenas a perenidades destes, mas também a

inserção de outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; poder público; formação de professores.

ABSTRACT: This study evaluated the contribution of the municipal government for the development of school environmental education. We chose qualitative research. We interviewed eight science teachers who work from the sixth to ninth grade, in municipal schools in Araguari, MG. The data showed that the municipal government has offered an important contribution to the development of school environmental education. This positive result, although it does not evidence important aspects as the conception of Environmental Education, draws attention to the fulfillment of the Law 9795/99, which determines the presence of the subject in formal education. The contribution of the prefecture of Araguari can and should be even more effective. Both programs were well evaluated by all teachers and lead us to recommend not only their permanency, but also the inclusion of others.

KEYWORDS: Environmental Education; municipal government; teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

O meio ambiente é composto por fatores

bióticos e abióticos que estão diretamente dependentes um do outro. Conforme Guimarães (1995), os seres vivos estão sempre em busca de um equilíbrio em suas inter-relações influenciando e sofrendo influências entre si. Assim, através da evolução das espécies, várias surgiram e deixaram de existir nos bilhões de anos da Terra.

O ser humano é parte desse ambiente e dessas relações. Porém, nas sociedades atuais, ele se encontra distante desse equilíbrio, chegando ao extremo do individualismo, agindo de forma desarmônica, causando desequilíbrios ambientais, segundo o autor. Observamos então uma postura antropocêntrica, uma visão que se evidencia na lógica do modelo de sociedade moderna, onde o crescimento econômico é baseado na extração dos recursos naturais criando uma sociedade consumista.

Desde o descobrimento do Brasil observa-se esse panorama ambiental, começando pela colonização, degradando o meio ambiente, explorando a mata nativa para o comércio e posteriormente para as monoculturas da cana-de-açúcar e café (MARQUES; PINHEIRO, 2014). Raminelli (1999), na obra *A natureza na colonização do Brasil*, fala de três catástrofes ecológicas. Sendo a primeira causada pela cana-de-açúcar, pois provocava a derrubada de árvores, destruía a fauna, poluía os rios e destruía os mangues. A segunda catástrofe, gerada pela exploração das minas gerais, atividade essa que desviava o curso dos rios para lavar o solo a procura do mineral, acabava com as espécies aquáticas e deixavam crateras no lugar da vegetação. E a terceira, causada pela pecuária, pois ela modificava a paisagem.

Já em âmbito mundial, Worster (1992), aponta a partir de 06 de agosto de 1945 como marco simbólico da ecologização das sociedades ocidentais. As bombas atômicas eram jogadas e os seres humanos mostram mais uma vez o poder de destruição do Planeta.

1.1 Educação Ambiental

Em 1972, em Estocolmo, a Organização das Nações Unidas realizou a primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente com principal tema a poluição gerada pelas indústrias. O objetivo era estabelecer princípios que orientassem a todos em relação à preservação do meio ambiente. Nessa conferência a educação também foi um tema discutido, pois era necessário educar o cidadão ambientalmente, ou seja, era necessário uma Educação Ambiental (EA).

O primeiro Congresso Mundial de EA ocorreu em Tbilisi, na Geórgia, em 1977. Tratava de referência internacional para o desenvolvimento de atividades da EA. Em sua recomendação número 1, a EA ficou definida como o “resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais.”

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 225, estabelece que o meio ambiente é um direito de todos e que o uso como a preservação cabe ao poder público e a

coletividade esse dever. Conforme informação do Portal Educação, essa constituição foi conhecida como constituição verde, pois foi a primeira Constituição Federal Brasileira onde apareceu assuntos referentes ao meio ambiente, a EA e a proteção da natureza (PORTAL EDUCAÇÃO, 2014).

Após 20 anos da conferência de Estocolmo, na qual os países discutiram o conceito de desenvolvimento sustentável, aconteceu no Rio de Janeiro, em junho de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Uma diferença marcante entre essas duas conferências é que na ECO-92 houve a presença de muitos chefes de Estado e Organizações não governamentais, mostrando a importância da questão ambiental nesse momento (FRANCISCO, 2014).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabeleceram o Meio Ambiente como um tema transversal (BRASIL, 1997). Conforme se observa nesse documento, o tema transversal Meio ambiente deve ser abordado de forma a contribuir para a formação de cidadãos conscientes com capacidade de decidir e agir em uma realidade socioambiental se comprometendo com o bem estar individual e coletivo. A EA está nesse momento vinculada à cidadania, deixando claro que a sociedade é responsável pelo todo e que o comportamento e a atitude de cada cidadão implica na consequência positiva ou negativa sobre o ambiente e sobre si mesma (BRASIL, 1997).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), promulgada em abril de 1999 pela Lei nº 9.795, cumpre o que está disposto na constituição de 1988, estabelecendo que “a Educação Ambiental é posta como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, de caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Nesta pesquisa, consideramos como princípio básico a obrigatoriedade que está posta sobre o poder público de promover a EA na Educação formal.

1.2 Formação inicial e continuada de professores

De acordo com Pacheco (2003), o conceito de formação inicial são os diferentes caminhos da aprendizagem, percorrido pelo aluno ao longo da vida. Com isso é de essencial importância, a boa formação desses profissionais que estarão em contato com esses alunos durante vários anos de sua formação.

Olhando apenas a primeira parte do processo formativo do professor, Fogaça (2014) afirma que a formação inicial dos professores possivelmente ocorre com deficiências e os cursos de licenciatura são ineficientes para capacitar os professores para essa nova geração de alunos. Por outro lado, algumas mudanças como a ampliação da carga horária do licenciando na escola, previsto pela legislação federal a partir de 2002, abriram novas possibilidades sobre o currículo tradicional de formação, aquele conhecido como modelo três mais um, ou seja, três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica. Entretanto, ainda é cedo para avaliar o impacto dessa

mudança na prática do professor concursado em serviço.

Uma forma de completar a formação docente é a formação continuada, especialmente aquela que ocorre em serviço, pois é no local de trabalho dos professores que os conflitos e necessidades estão presentes (SILVA, 2017). Conforme o autor citado, a formação continuada é um momento privilegiado para discutir, refletir e criar proposições para abrir novos caminhos e avanços sobre diversas questões que envolvem o ensino.

Segundo Schnetzler (1996), a formação continuada é justificada pela necessidade de contínuo aprimoramento profissional, pois cabe ao professor a atitude reflexiva (SCHÖN, 2000), com fins na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Mazzeu (1998) criar instrumentos de trabalho, técnicas, materiais didáticos, procedimentos, possibilitam que o professor contorne os problemas de aprendizagem.

Os professores, numa perspectiva politizada, buscam levar o aluno a dominar os conhecimentos acumulados, porém, para conseguir que esses alunos se tornem críticos e autônomos, os próprios professores necessitam dessa autonomia e opinião crítica (MAZZEU, 1998). Na mesma direção de Mazzeu (1998), Mendes (2013) afirma que a formação continuada engrandece o professor no âmbito pessoal e não só no âmbito profissional, escolar.

A formação continuada vem sendo alvo de muitos estudos ressaltando a importância das políticas públicas em estimular o desenvolvimento do professor e suas práticas. Por outro lado, nos lembramos de Perrenoud (2000) e sua obra *Dez novas competências para ensinar*, especialmente a décima, na qual afirma que o professor deve assumir as rédeas de seu próprio processo formativo, não esperando que apenas o poder público o faça.

1.3 A Educação Ambiental na Secretaria Municipal de Educação de Araguari/MG

O presente tópico aborda dois projetos de EA desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o Projeto Gira Sol e o Projeto Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RENAFOR). Convém ressaltar que não existem outras iniciativas na SME para a abordagem do tema.

O Projeto Gira Sol. Conforme a responsável pela EA da SME, os trabalhos desse projeto são voltados para as escolas, com foco em sete assuntos principais, água, energia, fauna e flora, degradação do solo, cerrado, atmosfera e crescimento, lixo e miséria. O público alvo são os alunos, professores e pais, os quais são contemplados com uma gama de atividades frequentes todo ano.

As atividades que são esperadas pelas escolas, as quais já se tornaram rotinas nos calendários escolares. Dentre elas, destacamos o *Ciclo de Palestras abrangendo os sete eixos principais do Projeto Gira Sol; a Gincana Ecológica; Eco oficinas de Educação Ambiental; S.O.S Queimadas e Eco Turminha.* A Figura 1 e Figura 2 ilustram os folders promocionais de algumas das atividades realizadas pela SME.



Figura 1 e 2 - Folders promocionais feitos pela SME.

Fonte: Imagem tirada pelo autor

A SME disponibiliza, impresso e *on-line*, para as escolas do município, um material didático de EA destinado aos professores do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A parte infantil do material contém desenhos para os alunos colorirem, jogos, recortes, colagens muitas atividades que podem auxiliar o professor no conteúdo de EA. Para o ensino fundamental os exercícios são um pouco mais elaborados, com histórias em quadrinhos, textos com gravuras e perguntas, sempre pensando em abordar o tema de uma forma descontraída e divertida. Já para os professores do Ensino Médio, esse material é colocado em tópicos sendo cada um de uma determinada matéria. Ele auxilia os professores de todas as áreas como abordar a EA. Por exemplo, em português, matemática, história como esse tema pode ser trabalhado. Esse material auxilia facilitando ao professor na hora de fazer o seu plano de aula.

A SME não possui um programa de formação continuada específica para os professores de Ciências, nem tão pouco com o tema EA.

Duas opções de formação continuada são disponibilizadas pela SME. Uma delas ocorre através da adesão ao Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento (Mobilização pela Qualidade da Educação), programa para melhoria de qualidade de aprendizagem da leitura e escrita e matemática nos anos e séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios.

A outra opção de formação continuada ocorre através da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RENAFOR), por meio da oferta de três módulos que são disponibilizados várias vezes ao ano. As primeiras turmas desse programa foram abertas em 2012 e as últimas em 2013.

No ano de 2013 abriram duas turmas, totalizando 80 vagas para os professores de todas as áreas. Estes viram no primeiro módulo o tema *Educomunicação ambiental*,

que propõe utilizar as ferramentas e os meios de comunicação para trabalhar as questões de meio ambiente em seu sentido mais amplo ao abordar tudo o que cerca o ser vivo, que o influencia e que é indispensável à sua sustentação.

No segundo módulo viram o tema *Linguagens, Histórias e Culturas do e no Cerrado*, faz reflexão de referenciais teóricos e metodológicos para compreensão da importância da música e do lazer nas comunidades populares sediadas no cerrado.

No terceiro e último módulo os professores viram o tema *Cultura e História dos Povos Indígenas*, este módulo objetiva promover o conhecimento e discussão da legislação educacional que define sobre o ensino obrigatório da cultura e história dos povos indígenas, o reconhecimento dos grupos indígenas que viveram e ainda vivem no Brasil e em Minas Gerais, seus costumes, conhecimentos, línguas, rituais, dentre outros.

Foram disponibilizadas turmas no início de 2014, porém não houve interessados o suficiente para justificar o oferecimento do projeto.

2 | METODOLOGIA

Para o presente trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa (CHIZZOTI, 2008). Nesse tipo de pesquisa, os dados obtidos pelo pesquisador não determinam a resposta ao problema proposto pelo estudo. O pesquisador estabelece uma atitude de diálogo com esses dados, um questionamento permanente que vai se fazendo ao longo da pesquisa.

Para a pesquisa, o intuito foi alcançar todos os Biólogos, professores de Ciências que atuam do sexto ao nono ano, na rede municipal de Araguari/MG, sejam eles efetivos ou temporários.

Conforme informações da SME de Araguari, atualmente são 16 escolas municipais, sendo 10 na zona urbana e seis na zona rural. Nas oito escolas que possuem o ensino fundamental, encontram-se lecionando 11 professores de Ciências.

A partir dos nomes, e-mails e telefones de contatos dos 11 docentes, disponibilizados pela SME, convidamos os professores a responderem um questionário semiestruturado, transcrito a seguir, contendo questões abertas e fechadas. Os questionários semiestruturados vêm sendo utilizados como instrumento para coleta de dados nas pesquisas qualitativas no campo da Educação.

Questionário para os Professores de Ciências da SME/Araguari-MG

1 – Você desenvolve atividades de Educação Ambiental com seus alunos?

Sim, frequentemente.

Não, nunca.

Às vezes.

2 – Como você avalia sua condição para atividades de Educação Ambiental com seus alunos?

3 – Você teve alguma formação em Educação Ambiental na graduação em Biologia?

- Sim.
- Não.
- Não me lembro.

4 – Você já participou dos programas de Educação Ambiental listados abaixo, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Araguari?

Formação continuada – RENAFOR

- Sim.
- Não.

Atividades do Projeto Gira Sol.

- Sim.
- Não.

Caso responda sim para um dos programas acima, vá para a questão 5. Caso responda não para os dois programas apresentados acima, vá para a questão 6.

5 – Qual a relevância desses **programas** para sua prática profissional?

- Nenhuma; não desenvolvi nada a partir deles.
- Pouca; algumas propostas foram úteis no meu trabalho cotidiano.
- Muita; foram fundamentais para minha prática profissional relacionada à Educação Ambiental.

6 – A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para as escolas um material impresso e *on line* com várias dicas e atividades de Educação Ambiental para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Você já teve acesso a esse material?

- Sim, mas não utilizei.
- Sim, utilizo sempre que possível.
- Não.

7 – Qual a relevância desses **materiais** para sua prática profissional?

Nenhuma; não desenvolvi nada a partir deles.

Pouca; algumas propostas foram úteis no meu trabalho cotidiano.

Muita; foram fundamentais para minha prática profissional relacionada à Educação Ambiental.

Nesse estudo, conseguimos contato com oito professores que acolheram nosso pedido para participar da pesquisa. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Antes de responderem o questionário, cada um dos oito professores participante recebeu, leu e assinou o termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), no qual consta a informação de que sua identidade estaria preservada. Os questionários foram respondidos em nossa presença e os dados foram analisados à luz dos referenciais adotados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maior parte dos professores participantes optou por responder o questionário em sua própria residência, possivelmente pelo maior conforto e facilidade. A etapa de entrar em contato e marcar um melhor dia para o encontro foi a fase mais trabalhosa, devido a imprevistos que naturalmente ocorrem. Os professores nos receberam bem e valorizaram a iniciativa da pesquisa que estávamos realizando. As respostas dos questionários são apresentadas e discutidas a seguir. Conforme transcrito anteriormente, o questionário era composto por sete questões, sendo seis fechadas e uma aberta.

A primeira pergunta teve como objetivo saber se esse professor desenvolvia atividades de EA com seus alunos. 87,5% (sete professores) responderam que sim, que desenvolvem atividades frequentemente. 0% respondeu que não, nunca desenvolvem atividades de EA e 12,5% (um professor) responderam que às vezes desenvolvem atividades com essa temática.

A segunda questão foi discursiva e teve como objetivo saber a avaliação de cada professor sobre sua condição para desenvolver atividades de EA. De acordo com as respostas foi possível perceber que todos os participantes acreditam que estão preparados para trabalhar com a Educação Ambiental, o que completa os dados obtidos na questão 1.

A terceira questão buscou saber se os professores entrevistados tiveram alguma formação em Educação Ambiental durante a graduação em Biologia. Metade dos professores respondeu que sim e a outra metade que não. Durante essa resposta, os professores fizeram vários comentários conosco. Os que tiveram formação em EA durante a graduação informaram que não foi especificamente em uma disciplina. Essa

formação ocorreu em disciplinas que abordaram essa temática. Os que não tiveram formação em EA informaram que não tiveram uma disciplina que trabalhasse esse tema.

A quarta questão versa sobre a participação do professor em programas de EA, promovidos pela Secretaria de Educação do município de Araguari/MG. Dos oito professores, 12,5% (um professor) participaram do Programa de Formação Continuada – RENAFOR e 87,5% (sete professores) não participaram. Os professores que não participaram do programa comentaram conosco que não ficaram sabendo. Já nas atividades do Projeto Gira Sol, 75% (seis professores) dos professores participaram e 25% (dois professores) não participaram.

Nesse momento do questionário, o entrevistado que não participou de nenhum dos dois programas foi direto para a questão seis. Dois professores estavam nessa situação. Assim, são seis o total de professores que responderam a questão cinco.

A quinta questão procurou avaliar quão útil esses programas foram para os professores, ou seja, qual relevância que esse programa teve para sua prática profissional. 33,3% (dois professores) afirmaram que os projetos tiveram pouca relevância, sendo algumas propostas úteis no trabalho cotidiano de cada um. Os demais professores, 66,7% (quatro professores) disseram que os projetos foram fundamentais para a prática profissional relacionada à EA.

A sexta pergunta tem como intuito saber se a iniciativa da SME, de disponibilizar aos professores um material com várias dicas e atividades para o ensino de EA infantil, fundamental e médio, foi aproveitada e se essa iniciativa tem resultados positivos ou não. A sexta questão foi respondida pelos oito professores. Destes, 62,5% (cinco professores) conhecem e utilizam sempre que possível. Os demais professores, 37,5% (três professores), não conhecem e não utilizam esse material. Ao cruzarmos as informações do questionário, observamos que os dois professores que não participaram de nenhum projeto são os mesmos que não conhecem o material.

A sétima e última questão tem por objetivo saber a relevância desses materiais para a prática profissional desses professores, e complementa a questão do questionário complementa a questão seis. Os resultados foram semelhantes. Dos oito professores, 37,5% (três professores) alegam que o material não teve nenhuma relevância, pois não desenvolveram nada a partir dele. Outros 25% (dois professores) dos professores responderam que o material teve pouca importância, e que algumas propostas foram úteis. Os demais, 37,5% (três professores), acreditam que esse material foi fundamental para as práticas profissionais relacionadas à EA.

Consideramos que a coleta de dados por meio do questionário permitiu responder ao problema da pesquisa. Entretanto, percebemos que uma amostra maior de professores poderia consolidar ainda mais as respostas que obtivemos e que passamos a discutir a seguir.

Foi possível perceber que grande parte dos professores identifica a EA em suas práticas, o que julgamos um resultado muito interessante, visto que a temática pode

ser considerada ainda uma novidade na formação e na prática dos professores.

Dos oito professores entrevistados, todos se sentem capazes de realizar atividades de EA. Chama nossa atenção o fato de quatro desses oito professores citarem a graduação e/ou a pós-graduação e/ou atividades profissionais de consultoria como situações em que tiveram contato com o tema. Dois entrevistados citaram a necessidade de atividades formativas em EA.

Observamos que todos os professores identificam a EA em suas práticas de sala de aula e se sentem capazes para isso. Porém apenas metade deles teve essa temática discutida durante a graduação em Ciências Biológicas. Cruzando os resultados da segunda e da terceira questão, vimos que os 50% dos professores que não tiveram a disciplina, colocaram os cursos de pós-graduação e experiências profissionais como fonte principal de capacitação para desenvolver as atividades de EA na sala de aula.

Consideramos que, de um modo geral, os professores entrevistados tiveram algum tipo de formação em EA, o que os leva a identificar o tema em suas práticas e também se sentirem aptos para abordá-la. Note-se, portanto a importância da formação em EA para o desenvolvimento do tema no ambiente escolar. Assim, não se trata apenas de existir a lei que prevê o tema na escola (BRASIL, 1999), mas também a condição do professor para o cumprimento dessa exigência legal.

Sobre a participação dos professores nos projetos oferecidos pela SME, observamos que há uma grande diferença entre os programas RENAFOR e o Projeto Gira Sol. O primeiro teve pouca participação dos professores e o segundo teve grande participação dos professores. Um dos motivos dessa discrepância pode ser o tempo que cada programa está em funcionamento. O projeto Gira Sol existe há 12 anos, coordenado pela mesma profissional. Já o RENAFOR é um projeto que foi iniciado em 2012, ocorrido em 2013 e em 2014 não foi possível abrir turmas. Outro motivo é que, conforme fomos informados na secretaria, o número de vagas para o RENAFOR é limitado para atender ao grande número de professores, sendo rapidamente preenchidas pelos próprios funcionários da secretaria, muitos deles docentes.

Podemos perceber através das respostas que o programa Gira Sol possui grande importância para o desenvolvimento da EA escolar. Note-se que seis dos oito professores entrevistados participaram do programa. Destes seis participantes, 66,7% afirmaram que tal programa foi fundamental para as práticas de EA em sala de aula, sendo apenas 33,3%, aqueles que consideraram que a participação foi pouco relevante, influenciando pouco as práticas pedagógicas. Em relação a esse programa, observamos que os professores valorizaram o material de EA disponibilizado impresso e *on-line* pela SME. Assim, consideramos que cada professor deveria ter acesso ao material e não apenas existir um por escola.

Dos oito entrevistados, apenas um participou do programa RENAFOR. Esse professor respondeu que a participação foi relevante e ainda lamentou com a pesquisadora sobre a perda de um dos módulos. Em relação ao RENAFOR, a SME poderia disponibilizar mais vagas, mais módulos além dos três que já foram oferecidos,

melhorar também a forma de divulgação e seleção dos interessados a fazerem o curso.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou analisar a contribuição do poder público municipal para o ensino de EA escolar. Percebemos que essa contribuição existe e que pode e deve ser ampliada, visto o interesse dos professores pelo tema. Daí nossa intenção de retornar essa pesquisa para a SME, inicialmente por meio de uma versão impressa/digital deste, mas também por meio de palestras, se for o caso. Esse estudo sugere novas perguntas para novas pesquisas como, por exemplo, qual a natureza da contribuição oferecida pelo poder público? Ou seja, que tendência ou tendências de EA são veiculadas nos programas formativos? E ainda, como os professores são impactados por essas tendências?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9795**, de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**, 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOGAÇA, J. **Formação Continuada de Professores**. Brasil Escola. 2014. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

FRANCISCO, W. C. **Eco 92**. Brasil Escola. 2014. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/eco-92.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

MARCONDES, et. al. **Materiais Instrucionais Numa Perspectiva CTSA: Uma Análise de Unidades Didáticas Produzidas por Professores de Química em Formação Continuada**. Investigações em Ensino de Ciências, 14(2), 281-298. 2009. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/359/226>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MARQUES, M. F.; PINHEIRO, A. C. D. **Educação Ambiental nas escolas Públicas**. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/educacao_ambiental.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Caderno Cedes. Ano XIX, 44, p. 59-72. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectivas**. São Paulo, vol. 14, n. 1, Jan./Mar, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 fev. 2014.

- MENDES, K. M. **A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites.** Revista Triângulo, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 22-30. jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/497/pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- PACHECO, J. A. **Formação de professores.** Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2014.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PORTAL EDUCAÇÃO. **A Constituição Federal Brasileira em 1988 e a Educação Ambiental.** Portal Educação. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/20061/a-constituicao-federal-brasileira-de-1988-e-a-educacao-ambiental>>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- RAMINELLI, R. A natureza na colonização do Brasil. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 45-66.
- SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, E. C. **Controle e regulação na formação continuada de professores na escola.** Sistema de Eventos Acadêmicos da UFTM, Semiedu. 2017. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/view/1973>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- WORSTER, D. **Nature's economy: A history of ecological ideas.** Nova York: Cambridge, 1992.

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Helton Roberto Real

Faculdade Padre João Bagozzi
Curitiba – PR

Miriam Margarete Weber

Centro de Educação Infantil Bagozzi Kids
Curitiba – PR

Rúbia de Cássia Cavali

Faculdade Padre João Bagozzi
Curitiba – PR

Viviane Cristina Medeiros

SEEDPR
Curitiba – PR

RESUMO: Este relato de experiência é resultado de um projeto de oficinas de formação literária, que teve como objetivo principal instrumentalizar os futuros profissionais da educação para o repertório de diversidade cultural através de contos infantis e juvenis de diferentes partes do mundo. Este trabalho foi idealizado pelo Professor Supervisor de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade Bagozzi (Curitiba/PR) e realizado pelas acadêmicas do 5º e 6º períodos, para conclusão do Estágio Supervisionado em Docência na Formação de Profissionais da Educação no primeiro semestre do ano de 2016. A princípio as oficinas foram apresentadas para os próprios alunos do curso, do 1º ao 4º período. Entretanto, o projeto se

estendeu para os alunos das 1ª e 3ª séries do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP, instituição de referência na formação de professores em nível médio, que recentemente completou 140 anos. A temática das oficinas buscou valorizar aspectos culturais de alguns países e efetivar as práticas apreendidas no Curso de Pedagogia para a contação de histórias e formação de leitores, o que propiciou uma leitura contextualizada dos contos. As estagiárias foram divididas em grupos e responsabilizaram-se por desenvolver um plano de oficina para o país escolhido, utilizando diversas linguagens. As apresentações tiveram o intuito de formar profissionais que atuarão na Educação Infantil e Ensino Fundamental. As oficinas enquanto modalidade de formação trazem o saber prático para aperfeiçoar as intervenções educativas como incentivo a leitura crítica e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Oficina. Contos. Formação de Leitores.

ABSTRACT: This experience report is a result from a project of literary training workshops, which had as main objective enable the future education professionals to teach diversity cultural through children and youth tales from different parts of the world. This job was designed by the Professor Supervisor of Internship's Pedagogy

degree at Bagozzi College (Curitiba, Paraná - Brazil) and developed by students from 5th and 6th periods, to finish the supervised internship for the course to teach new Education Professionals, during the first half of 2016. In the beginning the workshops were presented to the college students, from 1st to 4th period. However, the project was extended to students from 1st to 3rd year of High School Teacher training course at “*Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto – IEPPEP*”, or Education Institute of Paraná, in English. This institution is a reference in the high school teacher training, which recently celebrated 140 years. The workshop theme focused on value cultural aspects of some countries and implement the learned practices in the Pedagogy course to tell stories and train readers, what gave a contextualized reading of tales. The interns were divided into groups and held accountable to develop a workshop plan to the chosen country, using different languages. The presentations have had the intent to train professionals that would work in children`s education and the elementary School. The workshops as training methods bring the practical knowledge to improve the educational interventions as an incentive to critical and enjoyable reading.

KEYWORDS: Workshop. Tales. Reader training.

1 | INTRODUÇÃO

Dentro do campo pedagógico, o uso de histórias e de contos da literatura oral contempla uma série de propósitos que possibilitam enriquecer o trabalho docente. Através dos contos, é possível valorizar as diferenças culturais, diferenças estas citadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 como fundamentais a serem trabalhadas em sala de aula (BRASIL, 1997).

Ao trazer para a sala de aula o gênero conto, contribui-se para que a diversidade cultural se torne um fato e oferece-se aos alunos a oportunidade de conhecer diferentes povos com olhar poético, produzindo significados e valores para as suas existências. Através das histórias, o aluno amplia suas linguagens e é oferecida ao professor a oportunidade de trabalhar de uma maneira interdisciplinar. É possível também criar projetos com as áreas do saber interligadas de forma harmônica, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa (BUSATTO, 2012).

Com base nestes e outros conceitos que emergem das histórias, contos e lendas populares, criou-se o projeto de oficinas de formação literária no Curso de Pedagogia da Faculdade Padre João Bagozzi, em Curitiba-PR. As oficinas foram idealizadas pelo professor supervisor de Estágio em Docência na Formação de Profissionais da Educação, e realizado pelas acadêmicas do 5º e 6º períodos, para conclusão deste mesmo estágio, no primeiro semestre do ano de 2016.

Consideramos importante destacar a participação e envolvimento de diferentes setores da instituição que forneceu o espaço para a realização do evento, disponibilizando pessoal de apoio técnico e suporte de recursos materiais.

2 | O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA ATRAVÉS DOS CONTOS

A educação, tal como sugere Paro (2014, p. 23), abrange também “conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza”. Nessa concepção de educação mais ampla, enquanto apropriação da cultura, o homem é visto como sujeito cultural e histórico que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores (PARO, 2008, p. 24). E, nesse sentido, é necessário indagar sobre o papel da educação na formação humana. Conforme destaca Freire (1996, p. 98), e “educação é uma forma de intervenção no mundo”

Saviani (2012) destaca que a educação é a manifestação específica da ação social do homem, voltada para formação da personalidade humana em seus múltiplos aspectos. É, portanto, fenômeno social. A complexidade das necessidades humanas passa a exigir espaços para a transmissão de conhecimentos, onde surgem as escolas (SAVIANI, 2012). Nesta instituição, além de interagir socialmente, o estudante também aprende e desenvolve seu campo intelectual e cognitivo. E segundo esse autor, “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2011, p. 17). Nesta instituição, o professor é o instrumento mediador, transmitindo o conhecimento científico e dotando o aluno da capacidade de buscar informações de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e social (SAVIANI, 2012).

Neste processo educativo de socialização dos saberes acumulados pela humanidade o conhecimento também compreende as esferas da representação e da imaginação. Contraditórias e complementares, estas esferas formam uma unidade dialética. A importância do ensino consiste, ao mesmo tempo, em elevar o nível de pensamento dos estudantes e em permitir-lhes o conhecimento da realidade (SAVIANI, 2012). Buscando estimular o campo da imaginação, são realizadas desde os primeiros anos da criança, a leitura e a contação de histórias. O desenvolvimento do interesse e do prazer pela leitura em crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa estar pautado em recursos e elementos lúdicos, de forma que agucem a curiosidade típica da infância (SABINO, 2008).

Desta forma, o conto como uma narrativa envolvente e presente no cotidiano das crianças configura-se como uma excelente ferramenta para o professor trabalhar a leitura em sala de aula (BUSATTO, 2012). No entanto, este profissional precisa estar preparado para trabalhar com este recurso, a fim de explorá-lo em toda a sua capacidade e da melhor forma, valorizando-o. Nesta perspectiva, Sabino (2008, p. 4) propõe que a “leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais”. É fundamental que os professores motivem a leitura e estimulem a curiosidade mediada por estas narrativas.

Ainda, segundo Sabino (2008) e Busatto (2012), o professor deve sempre buscar atualização frente às diversas metodologias para o trabalho com narrativas e desenvolvimento de leitores, principalmente para o trabalho com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois neste caso as dinâmicas com estas narrativas, devem ganhar vida, e a participação tanto do professor quanto das crianças é essencial para um bom aproveitamento da proposta. Podemos ressaltar que ambos os autores atribuem a importância da formação continuada dos professores para este trabalho.

Sabino (2008) afirma que para desenvolver o gosto pela leitura, é preciso que os pais, professores e outros agentes educativos estejam envolvidos com o objetivo de impulsionar o conhecimento e entendimento do mundo. E estes saberes, presentes nos livros, levam às práticas sociais e de valores visíveis e invisíveis no mundo físico. O autor destaca algo muito importante, que este trabalho não se reduz apenas ao trabalho docente, pois é uma construção, e, portanto, também envolve a participação da família e outros agentes educativos. A leitura deve ser vivenciada no cotidiano das crianças de modo significativo.

O desenvolvimento integral das crianças passa pelo domínio da leitura e este domínio requer a capacitação de um profissional preparado para desenvolver esta habilidade. Este profissional necessita compreender que a criança precisa de experiências concretas, para conhecer a si mesma e o mundo ao seu redor e trabalhar com contos literários pode ser extremamente eficaz na produção de conhecimentos, valores e normas que favorecem a criança na compreensão das regras sociais e de questões intrínsecas sobre si mesmo. Sendo assim, os contos agregam para a formação do caráter e para o controle emocional a capacidade de fantasiar e a imaginação das crianças, estas começam a perceber o mundo em que estão inseridas e todos os problemas contidos nele. Geralmente os contos retratam das verdades universais e individualmente e cada assunto que as crianças podem vir a se preocupar em cada fase da vida (SABINO, 2008).

A criança leitora, ao mesmo que decifra os códigos sociais, vai formando sua própria concepção de literacidade que levará a construções mentais mais complexas e mais marcantes do ponto de vista afetivo dos significados das regras sociais (PERROT, 2014). Mas o processo de reflexão para resolução dos problemas e para desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento integral da criança muitas vezes não são adquiridas no contexto da universidade, mas sim, emergem no interior das necessidades do exercício da prática (LIBÂNEO, 2010). Esse autor também destaca que o professor deve ser “um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que outros concebem. (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Ressaltamos que este trabalho não é isolado, mas envolve um coletivo. Neste sentido, este profissional também deve valorizar a importância do trabalho em equipe, pois este influencia na aprendizagem dos alunos, e em seu próprio desenvolvimento

profissional. Sendo assim, é valioso buscar mecanismos didáticos para formar professores que coloquem em prática o que aprendem de maneira significativa no meio acadêmico (LIBÂNEO, 2010). A formação continuada e o fortalecimento de um trabalho coletivo, é fundamental neste processo de mediação da leitura por meio dos contos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.1. A proposta de oficinas de formação de mediadores de leitura

A partir da necessidade de práticas de estágio supervisionado em Docência no último período de formação do curso de Pedagogia, buscou-se aliar a relação teoria-prática e promover para a comunidade acadêmica oficinas de formação literária, para o trabalho com contos de diversos países do mundo, tendo em vista a valorização da influência cultural destes em nosso país. Os acadêmicos receberam a proposta idealizada pelo professor supervisor de estágio, com apoio da coordenação de curso no início do primeiro semestre do ano de 2016 e tiveram dois meses, aproximadamente, para a pesquisa e preparo das oficinas.

As estagiárias dividiram-se em equipes de no mínimo quatro e no máximo oito integrantes, escolhendo dentre os cinco continentes mundiais um país que quisessem representar culturalmente através de histórias e contos do mesmo. Entre os países selecionados podemos citar: Brasil, México, África do Sul, Espanha, Portugal, Grécia, China e Japão. O trabalho com oficinas foi escolhido por ser motivante, participativo e dinâmico, favorecendo a troca de ideias, e criando uma atmosfera de reflexão e criação.

Durante as orientações, os acadêmicos receberam instruções de realizar uma oficina partindo da contação de histórias, onde houvesse momentos de mobilização, construção do conhecimento e elaboração e expressão da síntese, passos idealizados por Vasconcellos (1993) para a aprendizagem na construção do conhecimento. Os acadêmicos foram orientados quanto ao perfil e quantidade do público participante, os recursos disponíveis, estrutura da instituição e o tempo disponível para a realização de cada oficina.

Para o momento de mobilização, foi solicitado um acolhimento e sensibilização por parte dosicineiros, através do uso de diferentes linguagens, como por exemplo, dança, música ou exibição de trechos de filmes na língua do país escolhido. Também orientou-se que osicineiros deixassem claros os objetivos da oficina, bem como o planejamento do dia e a confecção de crachás, para valorizar o nome e a identidade dos participantes.

Segundo Vasconcellos (1993) este momento é muito importante para que ocorra um vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o participante e o conteúdo a ser apresentado. Existirá também nesta fase, o despertar para a curiosidade sobre o conteúdo, em que o professor estabeleça vínculos de curiosidade e o interesse dos alunos sobre o que será vivenciado. Ambos terão uma relação ativa neste processo, participando juntos das propostas apresentadas, reafirmando uma posição horizontal de aquisição do conhecimento. O professor também valorizará

o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo, destacando as vivências e experiências que o mesmo tem sobre o tema. É importante também utilizar-se de recursos concretos, atrativos e dinâmicos para que este processo ocorra de modo significativo para ambos envolvidos.



Figura 1 – Foto do momento de mobilização da oficina. Equipe Grécia com dança típica Zorba.

Fonte: arquivo próprio.

Na segunda fase proposta pelo autor, chamado de construção do conhecimento, osicineiros demonstraram com apoio de slides, características e informações contextualizadas do país em questão, aprofundando assim os conhecimentos históricos, políticos e sociais sobre o conteúdo. Logo após, houve a contação de história utilizando diferentes técnicas e linguagens, como por exemplo, teatro de sombras, dramatização, leitura com apoio de livros, uso de fantoches, entre outros. Para tanto, foi criada uma atmosfera envolvente, com caracterização pessoal e uso de ambientação do espaço com elementos concretos dos países como cartazes e objetos diversos. Vasconcellos (1993) afirma que este momento é crucial para que o sujeito aproprie-se do objeto de conhecimento, elaborando relações cada vez mais concretas para sua aprendizagem, por meio de ações do professor e do aluno.

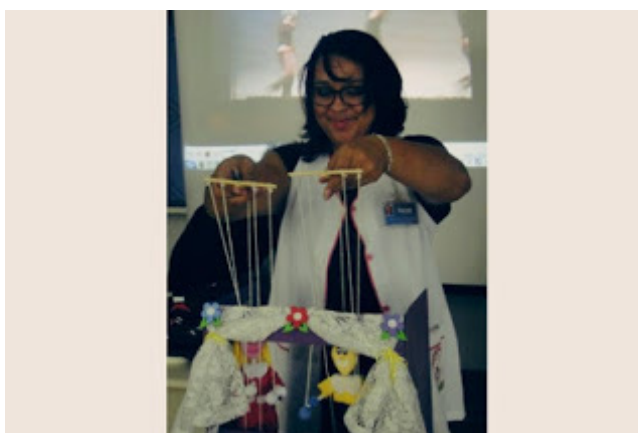


Figura 2 – Construção do Conhecimento. Contação de história com o uso de marionetes.

Fonte: arquivo próprio.

Durante a terceira fase proposta pelo autor, que se trata do processo de

elaboração e expressão da síntese do conhecimento, os participantes foram convidados a demonstrar o que aprenderam durante a oficina de diferentes maneiras, confeccionando objetos, recontando as histórias, dramatizando um novo final para o conto. Esta importante etapa da oficina possibilita que os participantes através de uma produção própria, assimilem o conhecimento demonstrado pelosicineiros, refletindo novos olhares para o trabalho com os contos. Ressalta-se que para Vasconcellos (1993), este passo de aprendizagem refere-se à elaboração sintética do conhecimento, quando o sujeito expressa e modifica sua visão prévia que tinha sobre o conteúdo, verbalizando, contextualizando e repensando a partir deste novo referencial.



Figura 3 – Momento de síntese do conhecimento – construção de máscaras mexicanas.

Fonte: arquivo próprio.

Para finalizar, houve um momento de avaliação onde os participantes puderam deixar suas sugestões, dúvidas, críticas e elogios, através de enquetes, recados ou roda de conversa. Após este momento, foram entregues lembranças como forma de agradecimento e motivação da continuidade da experiência e a transposição deste trabalho para outros públicos, com sugestões de literaturas para aprofundamento do assunto, além de sites, blogs, entre outros.

Foi solicitado também que cada participante registrasse suas “impressões” sobre a oficina, destacando aspectos que envolviam desde o planejamento, metodologia aplicada, envolvimento com os demais participantes e também os avanços significativos quanto à proposta inicial, de subsídio e ampliação de conhecimentos para a formação de leitores. Os modos de registro, variaram desde bilhetes, até propostas de comentários posteriores em blogs, ou via e-mail.



Figura 4 – Marcador de página oferecido como lembrança de presença nas oficinas literárias.

Fonte: arquivo próprio.

Alguns dias após a realização das oficinas, foi disponibilizado um questionário on line para que os participantes e osicineiros manifestassem suas percepções a partir da experiência realizada, indicando sugestões para as propostas futuras. Uma análise desta avaliação com os aspectos mais citados e destaques mencionados na avaliação foram constatados como a organização do espaço e do tempo e a quantidade de participantes seja menor, para que ressalte a qualidade do trabalho. No item planejamento e organização algumas falas mencionam o desejo de uma participação mais ativa no processo de construção do projeto, colaborando em quesitos como a organização do evento. Um destaque é a sugestão de fazer trocas de experiências entre asicineiras, antes e após as práticas realizadas.

Tendo em vista a manifestação do interesse por parte dos participantes, resolveu-se ampliar o projeto, convidando para participação os alunos do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, com sede em Curitiba/PR. A articulação foi realizada entre as coordenações dos cursos e o professor de estágio supervisionado, ajustando a organização para o recebimento de 350 alunos, num sábado pela manhã nas instalações da Faculdade Padre João Bagozzi.

A proposta foi apresentada e houve possibilidades de integração entre o projeto de estágio de formação de mediadores de leitura (Bagozzi) e o projeto de formação de leitores “Ler é Cultura” (Instituto de Educação). Os alunos do curso de Formação de Docentes, acompanhados de seus professores de estágio, estiveram presentes e prestigiaram o grande momento chamado de “Oficina de Formação: Em cada canto... um conto!”. Durante a programação houve a abertura do evento, com apresentação e esclarecimentos do curso de Pedagogia para os alunos do nível médio modalidade normal, além de sorteio de livros e bolsas de estudos.

Em seguida os alunos foram direcionados às salas de aula, com todo apoio e infraestrutura da Faculdade Padre João Bagozzi, para participar das oficinas. Os mesmos foram agraciados com um café da manhã oferecido pelosicineiros do curso

de Pedagogia e realizaram as mesmas propostas indicadas acima, como mobilização, construção do conhecimento e elaboração e expressão da síntese.

Encerrou-se a programação com a apresentação cultural de dois grupos de dança folclórica da cidade de Curitiba, o grupo de dança portuguesa do Instituto de Educação do Paraná e o Grupo Folclórico Polonês “Wisla”. Os envolvidos puderam apreciar uma manifestação artística de dança, onde também se contavam histórias, mas com movimentos e demonstração cultural.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das oficinas de formação literária e do projeto “Em cada canto... um conto!” os acadêmicos de Pedagogia puderam enriquecer seus conhecimentos sobre diferentes técnicas de contação de histórias, ampliar seu repertório de histórias e enxergar os contos como uma ferramenta pedagógica de grande valia na construção do saber em diferentes idades. O projeto possibilitou o relacionamento da comunidade acadêmica com a comunidade escolar em nível médio, favorecendo desta maneira, a formação de ambos.

Os participantes das oficinas foram levados a refletir sobre o desafio e importância de formar alunos leitores e leitores críticos, para que consigam atuar com consciência social. Para atingir tal objetivo, os professores são peças fundamentais que juntamente com a família são capazes de estimular nas crianças o hábito da leitura e despertar este hábito de uma forma prazerosa. Foi possível também ampliar o repertório de histórias, trazendo contribuições e conhecimento de como são tratadas as histórias em diferentes países.

Os contos, independente da forma como foram apresentados, culminaram com o enriquecimento cultural tanto dos acadêmicos que desenvolveram as oficinas quanto dos participantes das mesmas. Alguns alunos que participaram das oficinas relataram que já estão utilizando os contos trabalhados em seus estágios supervisionados de Educação Infantil, o que culmina com o cumprimento de um dos objetivos do projeto que é a disseminação dos contos e de sua importância cultural, bem como o despertar do interesse pela leitura de histórias.

Após a experiência, a direção da Faculdade Padre João Bagozzi implantou o projeto como Extensão Universitária, tornando permanente a realização das Oficinas de Formação, com a mesma, ou diferentes temáticas para os anos seguintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, MEC, 1997.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar. Pequenos Segredos da narrativa**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo, Cortez, 2010.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PERROT, J. Os livros vivos franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, T.M.(org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SABINO, M. M. do C. **Importância da leitura e estratégias para a sua promoção**. Escola Secundaria Dr. Francisco Fernández Lopes. Revista Iberoamericana de Educación. Portugal. 2008

SAVIANI, D. Educação infantil versus educação escolar – implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE & JACOMELI (orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo, Editora Libertad, 1993.

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

Simone Genske

Universidade Regional de Blumenau
Blumenau – SC

Rita Buzzi Rausch

Universidade Regional de Blumenau
Blumenau – SC

RESUMO: A presente pesquisa propõe-se a identificar marcas positivas e negativas da operacionalização da formação continuada em serviço na percepção de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Realizou-se uma pesquisa qualitativa embasada teoricamente em Gatti (2008), Gatti e Barretto (2009); Davis, Nunes e Almeida (2011), Nóvoa (2009; 2013; 2016) e Imbernón (2010). Para a geração de dados utilizou-se cartas pessoais e técnica de complemento e os participantes foram 14 professores em fase final de carreira. A técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Algumas das marcas positivas da operacionalização da formação continuada em serviço identificadas pelos participantes dessa pesquisa foram: existência de diferentes modalidades formativas realizadas em diferentes momentos, bem como de formações realizadas pelas equipes gestoras das escolas ou por profissionais da rede de ensino, formação desenvolvida durante

o horário de trabalho e existência de um espaço de formação comum aos professores. No que se refere às marcas negativas, destacaram: problemas em relação à qualidade da formação ofertada pelos formadores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ausência de formações inovadoras e atraentes, práticas ocasionais de formação continuada e falta de continuidade na formação desenvolvida na escola. Apresentam-se como recomendações: criação de espaços híbridos de formação de professores, desenvolvimento de programas de formação pautados no ciclo de vida profissional, ampliação do tempo de formação para 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho e elaboração de uma política de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Formação Continuada em Serviço. Formação de Professores. Professores em Fase Final de Carreira. Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC).

ABSTRACT: This research aims to identify positive and negative marks of the operationalization of continuing education in service in the perception of elementary school teachers in the final stage of the career of the Blumenau Municipal Education. A qualitative research was carried out with theoretical assumptions in Gatti (2008); Gatti and Barretto (2009); Davis, Nunes and Almeida (2011);

Nóvoa (2009, 2013, 2016) and Imbernón (2010). For the data collection, personal letters and complementary techniques were used and the participants were fourteen teachers in the final stage of their careers. The data analysis technique used was the Discursive Textual Analysis (DTA). Some of the positive marks of the operationalization of continuing education in service identified by the participants of this research were: existence of different continuing modalities carried out at different times, as well as formations carried out by the management teams of the schools or by professionals of the education, continuing education network developed during the working hours and the existence of a common continuing education space for teachers. Regarding negative marks, these teachers highlighted: problems with the quality of continuing education offered by the Municipal Education Department (SEMED) formers, lack of innovative and attractive continuing education, occasional practices of continuous formations and lack of continuity developed in school. From this study, the following suggestions are presented: the creation of hybrid spaces for teacher continuing education, the development of education programs based on the professional life cycle, the extension of continuing formation time to 1/3 (one third) of the workload and formation policy.

KEYWORDS: Elementary Education. Continuing education in service. Teacher formation. Teachers in the final phase of career. Blumenau Municipal Education (SC).

1 | INTRODUÇÃO

O interesse pela formação continuada cresceu nos últimos anos, envolvendo pesquisadores, políticas públicas, dentre outros. A produção acadêmica e os eventos científicos na área propagaram-se, assim como o investimento dos sistemas de ensino aumentou na busca de alternativas para a formação continuada de professores (GATTI; BARRETTO, 2009). Ainda assim, “[...] os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 199).

As preocupações voltam-se para os resultados da aprendizagem escolar dos estudantes e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecida aos estudantes pelo professor, ou seja, para a formação continuada dos professores. Assim, o centro das preocupações das políticas educacionais direciona-se para o professor e sua formação. Segundo Nóvoa (2009), a figura do professor entra em cena nesse início do século XXI, sendo considerada insubstituível. O professor torna-se peça-chave para que a aprendizagem dos estudantes seja bem sucedida, sendo necessário repensar em sua formação continuada durante sua trajetória profissional por meio da elaboração de políticas educacionais consistentes.

Com a finalidade de alavancar uma investigação sobre a formação continuada em serviço, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado denominada ‘Formação continuada em serviço: memórias de professores do Ensino Fundamental

em fase final de carreira' que tem como objetivo desvelar as memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC) sobre a formação continuada em serviço vivenciada em suas carreiras docentes. A presente pesquisa já foi publicada nos anais do XIII Congresso Nacional de Educação realizado de 28 a 31 de agosto de 2017 em Curitiba (PR) e busca identificar as marcas positivas e negativas da operacionalização da formação continuada em serviço na percepção de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e recém-aposentados da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

Esta investigação, de abordagem qualitativa, contou com 14 professores em fase final de carreira e aposentados do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram cartas pessoais escritas pelos participantes e técnica de complemento. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise de dados. Os referenciais teóricos da área educacional que fundamentam esta pesquisa acerca das políticas educacionais de formação de professores no Brasil são Gatti (2008), Gatti e Barretto (2009) e Gatti *et al* (2011) e acerca da formação de professores, bem como da formação continuada são Nóvoa (2009; 2013; 2016) e Imbérnon (2010).

Este estudo encontra-se dividido em seções, iniciando por esta introdução, na qual o tema, a justificativa, o objetivo e os referenciais teóricos são especificados. Na segunda seção, apresentam-se alguns conceitos básicos sobre a formação continuada e formação continuada em serviço, bem como a legislação nacional e municipal que respalda a formação continuada. Na terceira seção, os acordos metodológicos da pesquisa são delineados, a fim de indicar sua tipologia, seu contexto investigado, bem como seus procedimentos de geração e análise de dados. No quarto capítulo, os dados são analisados de acordo com a ATD, expondo os resultados da pesquisa. As considerações finais, no quinto capítulo, destinam-se à apresentação dos resultados e algumas recomendações para a consolidação de um programa de formação continuada em serviço na Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES

Existe um cabedal de conceitos que envolvem a expressão formação continuada, incluindo:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância [...] grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional [...]. (GATTI, 2008, p. 57).

Segundo Gatti (2008), o termo educação continuada encontra-se num grande guarda-chuva que ora abriga os cursos oferecidos após a formação inicial ou após o

ingresso no Magistério e ora abriga qualquer tipo de atividade que contribua com o desenvolvimento profissional docente. Imbernón (2010, p. 115) complementa que a formação continuada de professores é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Além disso, a formação continuada:

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015a, p. 14).

[...] cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre os pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

A oferta dessa formação ocorre de forma presencial, semipresencial e a distância. Embora a preferência dos professores ainda seja pelo modelo presencial, existe uma tendência crescente pelo uso dos modelos semipresenciais e a distância, mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação e pelo uso de material impresso (GATTI; BARRETTO, 2009).

A formação continuada em serviço, nessa pesquisa, refere-se à “[...] possibilidade de efetuar o desenvolvimento profissional docente em tempos inseridos na jornada de trabalho [...]” (GENSKE; RAUSCH, 2016, p. 452), é a formação “[...] desenvolvida durante o exercício profissional [...]” (ROMANOWSKI, 2007, p. 8) do professor. Segundo Romanowski (2007), essa formação torna-se um grande desafio para as políticas educacionais.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante formação em serviço aos profissionais da educação. A valorização dos profissionais da educação é garantida principalmente pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela LDBEN. O PNE institui a valorização dos profissionais da educação por meio de: formação continuada; equiparação do rendimento médio dos profissionais do Magistério das redes públicas da Educação Básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e implementação de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública (BRASIL, 2014). A LDBEN propõe “[...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 38).

Na cidade de Blumenau, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal impulsiona a valorização dos profissionais do ensino como um de seus princípios e diretrizes, a qual é assegurada por meio de “[...] aperfeiçoamento profissional

continuado; [...] período reservado a estudos, cursos de formação continuada, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho” (BLUMENAU, 2007, p. 3), dentre outros benefícios.

Aliás, a meta 16 do Plano Municipal da Educação (PME) de Blumenau garante “[...] a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BLUMENAU, 2015, p. 49-50). Dessa maneira, pode-se verificar que a rede municipal de ensino contempla um tempo destinado à formação continuada incluído na carga horária de trabalho do professor, conforme preconiza a legislação educacional brasileira vigente.

3 | ACORDOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa sustenta uma abordagem qualitativa, pois busca compreender o fenômeno investigado na perspectiva de seus participantes, considerando o contexto, os sentidos e significados que permeiam as relações sociais. Nesse sentido, “[...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Segundo Gatti e André (2010, p. 30-31),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, [...] numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A partir das décadas de 1980 e 1990, os métodos qualitativos contribuíram com o avanço do conhecimento em Educação e impulsionaram as pesquisas na área, possibilitando maior compreensão dos processos educacionais, da rotina de sala de aula e de todo o contexto escolar (GATTI; ANDRÉ, 2010). A pesquisa qualitativa denota uma espécie de diálogo entre pesquisador e pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994), sendo necessário sempre deixar claro na análise dos dados a visão dos participantes sobre o objeto investigado.

O contexto investigado trata-se da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC) e 14 professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e recém-aposentados. Uma parceria foi feita com a Secretaria de Administração (SEDEAD) da Prefeitura Municipal de Blumenau, para a qual foi solicitada uma relação dos professores do Ensino Fundamental que completaram 25 anos de carreira em 2015. A listagem disponibilizada contou com 28 nomes de professores, carga horária e suas respectivas escolas de lotação.

A pesquisadora foi às escolas ou em outros espaços – no caso dos professores aposentados – convidar os professores a participar da pesquisa, explanando seus

objetivos. Na oportunidade foi entregue o formulário de identificação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as orientações para a elaboração do principal instrumento de geração de dados desta pesquisa, a carta pessoal. Após entrar em contato com os 28 professores, cinco não participaram da pesquisa por diversos motivos e 23 deles aceitaram participar inicialmente, entretanto nove dos 23 professores não encaminharam a carta pessoal à pesquisadora, impossibilitando-os de participar da pesquisa, restando 14 participantes.

Esse grupo de participantes foi escolhido pelo tempo de serviço e experiência em sala de aula, pois eles possivelmente vivenciaram todas as fases do desenvolvimento profissional e podem contribuir com a formação dos demais professores. As narrativas de professores em fase final de carreira podem indicar os aspectos positivos e negativos da formação continuada em serviço, fornecendo pistas para a elaboração de políticas e programas de formação de professores.

Os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa foram o formulário de identificação, a carta pessoal e a técnica de complemento. Empregou-se a expressão ‘geração de dados’ ao invés de ‘coleta de dados’, pois “[...] o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica” (FRITZEN, 2012, p. 59). Ou seja, as escolhas do pesquisador – desde a definição do objeto de investigação e seus objetivos – possuem intencionalidade, tornando-o parte desse processo. Assim, os dados não existiriam sem a presença do pesquisador, fazendo com que ele seja participante ativo na geração de dados.

O formulário de identificação foi o primeiro material entregue aos participantes e consiste num “[...] instrumento com campos pré-impessos, nos quais são preenchidos dados e informações levantados na pesquisa, o que permite a formalização das comunicações e o registro destes dados” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 58). O formulário teve o objetivo de traçar um perfil dos professores com dados sobre a idade, o gênero – masculino ou feminino – a formação acadêmica e algumas informações profissionais, como local e carga horária de trabalho.

A carta pessoal foi o principal instrumento de geração de dados solicitado aos participantes da pesquisa. As cartas pessoais fornecem ricas descrições de como as pessoas pensam sobre o mundo, tornando-se fontes de dados qualitativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As cartas aproximam o autor do leitor. São autobiográficas, narrativas autorreflexivas. [...] Foram escolhidas por se tratar de um gênero flexível, democrático e familiar. Assim, o professor torna-se autor de sua própria história, podendo compartilhá-la com o pesquisador em sua essência. (GENSKE; RAUSCH, 2016, p. 456).

A fim de facilitar a geração de dados, um instrumento denominado ‘orientações para a elaboração da carta pessoal’ foi entregue aos professores no contato inicial com a pesquisadora, contendo informações de como redigir a produção textual. A

proposta feita aos professores foi narrar a história do seu percurso profissional em relação à formação continuada em serviço, assim como os aspectos que contribuíram – ou não – com o trabalho docente em sala de aula e na escola ao longo de 25 anos de carreira na rede de ensino investigada, por meio de uma carta pessoal. No recorte feito para este artigo, consideraram-se apenas os dados relacionados à operacionalização da formação continuada.

Segundo Soligo (2007), as cartas são textos escritos uns aos outros sejam eles enviados pelo correio ou pela internet. Assim, solicitou-se aos professores que o envio da carta pessoal fosse feito através de correspondência eletrônica de acordo com a possibilidade de cada um deles. Uma professora preferiu contar sua trajetória oralmente, sendo sua narrativa gravada e transcrita pela pesquisadora. Treze professores encaminharam a carta pessoal por correio eletrônico.

Recorreu-se à técnica de complemento quando foi necessário solicitar mais informações aos participantes da pesquisa. Conforme Vergara (2010, p. 203), a técnica de complemento:

é um termo que designa instrumentos para a obtenção de dados por meio dos quais o pesquisador apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras [...]. Ao ser completado, ele pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas.

Essa técnica consiste em fornecer frases de comando para serem completadas com palavras ou frases pelos participantes sobre um determinado assunto. Assim, foram encaminhadas frases bem específicas aos professores para serem completadas. As frases de comando encaminhadas pela pesquisadora aos professores, bem como as respostas, também foram encaminhadas por correio eletrônico.

A técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa técnica:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

A unitarização, a categorização e o captar do novo emergente compreendem um ciclo, o qual permite a consolidação do metatexto. Esse ciclo constitui-se por meio de descrições e interpretações num movimento espiralado entre as vozes dos professores em fase final de carreira, da pesquisadora e dos referenciais teóricos desta pesquisa.

Durante o processo de análise dos dados, com a intenção de possibilitar uma melhor compreensão do conjunto de dados e das condições de produção do discurso da carta, houve a necessidade de elaborar uma carta coletiva com base nas 14 cartas pessoais dos participantes da pesquisa sobre a formação continuada em serviço, a qual representou em uníssono a voz dos professores investigados. A narrativa desenvolveu-se sendo dirigida a um leitor e a pesquisadora se colocou como

personagem na produção dessa carta coletiva.

A primeira etapa realizada no processo de ATD nesta pesquisa foi a leitura do material de análise, neste caso, as 14 cartas pessoais dos professores participantes, por meio de uma intensa impregnação do pesquisador junto ao material.

Em seguida, realizou-se a etapa da unitarização, ou seja, um processo de desconstrução dos textos, de fragmentação. Na unitarização, foram estabelecidas unidades de análise, também denominadas unidades de sentido ou de significado.

A etapa seguinte refere-se à categorização, na qual os elementos semelhantes das unidades de análise foram agrupados, a fim de constituir as categorias de análise. As categorias de análise desta pesquisa são: (i) marcas positivas e (ii) marcas negativas.

Para finalizar o ciclo da ATD, procedeu-se à produção do metatexto, no qual os dados foram comunicados e validados num movimento descritivo e interpretativo, sendo apresentados na próxima seção.

Para identificar o autor do fragmento extraído da carta coletiva, utilizaram-se os índices P1, P2, etc. – sendo P1 professor 1 – e assim sucessivamente. As passagens do texto identificadas simultaneamente em itálico e entre aspas, ou, ainda, inseridas numa caixa de texto com espaçamento simples, representam as manifestações dos professores investigados.

4 | OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

A operacionalização da formação continuada consiste nos procedimentos metodológicos utilizados para viabilizar a execução da proposta para que os objetivos sejam atingidos. Desse modo, com o objetivo de identificar as marcas positivas e negativas da operacionalização da formação continuada em serviço na percepção de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, o metatexto produzido a seguir apresenta as duas categorias de análise desta pesquisa: (i) marcas positivas e (ii) marcas negativas.

Como a carta coletiva foi escrita seguindo determinados períodos históricos, a análise foi construída numa sequência cronológica, a fim de facilitar a compreensão do contexto de produção da carta. No entanto, em alguns momentos, para manter a fluidez do texto, foi necessário agrupar os dados da análise por temas, pois os participantes também se manifestaram de forma atemporal.

4.1 Operacionalização da formação continuada: marcas positivas

É possível identificar marcas positivas na operacionalização da formação continuada em serviço na perspectiva dos professores investigados, conforme os

trechos seguintes da carta coletiva:

As formações continuadas aconteceram em diferentes momentos e de várias formas [...] ^(P10). [...] Foram inúmeros os seminários, congressos, palestras, oficinas, minicursos, reuniões pedagógicas, além das trocas de experiências entre professores na própria escola ou fora dela ^(P8).

No início da década de 1990 ^(P6), as formações ocorriam quase sempre na EBM Machado de Assis e os professores eram separados por área, em grupos de vinte a trinta e, para tal, nos inscrevamos previamente e a presença era obrigatória em horário de trabalho ^(P6). Alguns ^(P) palestrantes eram de outros estados e professores de grandes universidades ^(P6). Tínhamos muitas formações com pessoas ligadas à própria rede de ensino ^(P10). Muitos dos formadores eram professores ou coordenadores da rede [...] ^(P10).

Em meados de 1990 ^(P4), comecei a perceber que havia mudança na educação ^(P3) em Blumenau ^(P), pois ^(P) tínhamos formações continuadas em horário normal e os alunos eram dispensados para os professores fazer essas formações ^(P3). Os formadores eram os profissionais da educação que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação ^(P3). As formações ^(P) aconteciam de quinze em quinze dias ^(P3).

Atualmente ^(P6), na gestão governamental de 2013 a 2016 ^(P), [...] as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola ^(P7) [...].

Diferentes foram as modalidades formativas identificadas pelos participantes da pesquisa ao longo de 25 anos de carreira na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, conforme registrado a seguir: “as formações continuadas aconteceram em diferentes momentos e de várias formas [...] ^(P10). [...] Foram inúmeros os seminários, congressos, palestras, oficinas, minicursos, reuniões pedagógicas, além das trocas de experiências entre professores na própria escola ou fora dela ^(P8)”. Um dos objetivos da “qualificação profissional” presente no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal é “criar condições à efetiva qualificação pedagógica dos servidores, por meio de cursos, seminários, conferências, oficinas de trabalho, implementação de projetos e outros instrumentos [...]” (BLUMENAU, 2007, p. 3). Em sintonia com a fala dos professores, a legislação municipal oferece diferentes iniciativas de formação continuada, tais como: congressos, seminários, palestras, cursos, minicursos, oficinas, reuniões pedagógicas, formações em pequenos ou grandes grupos, encontros por área específica do conhecimento, etc.

No que se refere aos formadores responsáveis pela formação continuada dos professores, há registros de formações realizadas pela equipe gestora das escolas ou por outros formadores, sendo, esses últimos, advindos da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou de outras localidades. Analisando a seguinte narrativa: “as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola ^(P7)”, verifica-se que existem formações na escola, desenvolvidas pelas equipes gestoras. Conforme Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 25), a formação centrada na escola, “[...] privilegia a interação nos próprios locais de trabalho [...] ou nas demais dependências do sistema educacional”. Para Nóvoa (2009, p. 41), é preciso investir na “[...] ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada

das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Além da existência da formação na escola, na década de 1990, as formações eram desenvolvidas também por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme contam duas professoras. “[...] *tínhamos muitas formações com pessoas ligadas à própria rede de ensino* ^(P10). *Muitos dos formadores eram professores ou coordenadores da rede* [...] ^(P10). [...] *os formadores eram os profissionais da educação que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação* ^(P3)”. Em contrapartida, P6 lembra que no início da década de 1990 “[...] *alguns* ^(P) *palestrantes eram de outros estados e professores de grandes universidades* ^(P6)”.

Ao utilizar profissionais da escola ou da rede de ensino na formação continuada, emprega-se um modelo de formação centrado na reflexão sobre a prática. Esse modelo “permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203). Portanto, infere-se ser positiva a formação desenvolvida – na década de 1990 – pelas equipes gestoras das escolas e pelos profissionais da rede de ensino a que pertencem, centrada na reflexão sobre a prática, pois se espera que os formadores compreendam as reais necessidades dos professores inseridos em seus contextos e, assim, consigam aproximar as temáticas desenvolvidas na formação da realidade escolar do professor. Nesse tipo de formação, os professores podem refletir sobre sua prática, avaliar suas reais necessidades e buscar soluções em conjunto para que ocorram as mudanças esperadas nos espaços escolares. Isso não significa que os professores não tenham outras necessidades formativas, as quais os profissionais de outras localidades possam agregar seus conhecimentos.

Nos seguintes fragmentos, P6 e P3 relatam que as formações ocorriam durante o horário de trabalho, havendo dispensa dos alunos para tal. “*No início da década de 1990* ^(P6), *as formações ocorriam quase sempre na EBM Machado de Assis e os professores eram separados por área, em grupos de vinte a trinta e, para tal, nos inscrevíamos previamente e a presença era obrigatória em horário de trabalho* ^(P6)” e “*em meados de 1990* ^(P4), [...] *tínhamos formações continuadas em horário normal e os alunos eram dispensados para os professores fazer essas formações* ^(P3)[...]. Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual assegura “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 38) do professor. Nesse sentido, a LDBEN abriu novas possibilidades de desenvolvimento da formação continuada, garantindo momentos de estudo, de trocas de experiência entre os pares, da reflexão sobre a prática docente e do fortalecimento do trabalho colaborativo nas instituições de ensino. Dessa maneira, a formação desenvolvida durante o horário de trabalho do professor é

uma marca positiva que contribui com a formação continuada em serviço.

Na gestão municipal de 1997 a 2004 “[...] foi montada uma casa de estudo com biblioteca, espaço destinado a formações e estudo do professor ^(P7). Nessa casa ^(P7), [...], aconteciam os encontros de estudo e formação continuada ^(P7)”. Com base no excerto anterior, é possível inferir que é preciso promover a criação de espaços para a formação continuada em serviço de professores, pois o professor necessita de um espaço de reflexão, o qual possibilite o desenvolvimento de sua aprendizagem (IMBERNÓN, 2010). O professor necessita de um espaço de formação híbrido, que seja interno e externo à universidade, que conte com uma rede colaborativa de professores, universidades, escolas, políticas públicas, dentre outras instituições, pois os professores possuem uma profissão baseada no conhecimento (NÓVOA, 2016). Zeichner (2010), ao realizar um estudo sobre os programas formativos nos Estados Unidos, reconhece a necessidade da criação de espaços híbridos ou terceiros espaços na formação de professores. “Os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Entretanto, apesar da necessidade da criação desses espaços, Barretto (2015, p. 688) adverte que

há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais.

Apesar de haver dificuldades para a criação desses espaços, conforme relato da professora, verifica-se que já houve um espaço de formação comum na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, constituindo-se essa, outra marca positiva da operacionalização da formação continuada. Dessa maneira, torna-se um desafio empreender espaços híbridos de formação continuada na rede municipal de ensino com a participação de seus professores, de instituições de Ensino Superior, da comunidade, das políticas públicas e outras instituições.

4.2 Operacionalização da formação continuada: marcas negativas

Em relação à operacionalização da formação continuada em serviço, são identificadas algumas marcas negativas nos seguintes fragmentos da carta coletiva, segundo a percepção dos participantes:

Conforme os depoimentos seguintes, existe uma insatisfação no que se refere à formação continuada viabilizada pela gestão municipal de 1997 a 2004, quanto aos formadores da SEMED. Nesse contexto, duas professoras identificam uma marca negativa da formação continuada em serviço nas seguintes passagens: “a Secretaria

Na gestão municipal de 1997 a 2004 [...], de início as formações eram dadas aos formadores da SEMED que repassavam aos professores, e nem sempre esse repasse era feito com qualidade, até porque para os formadores tudo também era muito novo (P7). A Secretaria de Educação ofereceu vários cursos aos profissionais, porém esses cursos não deram conta de passar todo o conhecimento necessário para atuarem com eficiência no novo modelo de escola (P4).

Atualmente (P6), na gestão governamental de 2013 a 2016 (P), nada de inovador (P7). As formações são ocasionais, o calendário está cada vez mais espremido e as formações são poucas, normalmente na abertura do ano letivo e no início do segundo semestre e já não as acho tão atraentes (P6). Além disso (P), as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola [...]. (P7).

de Educação ofereceu vários cursos aos profissionais, porém esses cursos não deram conta de passar todo o conhecimento necessário para atuarem com eficiência no novo modelo de escola (P4)” e “de início as formações eram dadas aos formadores da SEMED que repassavam aos professores, e nem sempre esse repasse era feito com qualidade, até porque para os formadores tudo também era muito novo (P7)”. Nesses trechos, são identificados problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED numa época em que a rede de ensino implementou um modelo de escola baseado nos ciclos de desenvolvimento humano. Nesse sentido, corrobora-se com Gatti e Barretto (2009, p. 202), pois esse “[...] modelo de capacitação segue as características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte”. Esse modelo mostra-se “[...] pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações”. Assim, como as próprias autoras sinalizam, o modelo de formação em cascata torna-se pouco eficiente, deixando de propagar os efeitos esperados. Nesse modelo de formação, o professor torna-se expectador da formação, como se ele não fosse protagonista de sua própria formação, como se não houvesse interação entre formadores e formandos.

Percebe-se, também, um descontentamento em relação à formação continuada em serviço proporcionada pela gestão governamental de 2013 a 2016. Quando P7 afirma que não há “*nada de inovador*” na atual gestão e P6 declara que: “[...] *já não as acho tão atraentes*”, é possível inferir que falta algo na formação de professores. Há pouca mudança e inovação, projetando um retrocesso generalizado (IMBERNÓN, 2010). Nóvoa (2013) defende que é preciso sair desse ‘colete de forças’ e olhar a formação de professores de outro modo.

Os fragmentos de P6 e P7 foram anunciados bem na fase final da carreira deles, pois eles se referem à atual gestão municipal. Esses fragmentos evidenciam que esses professores já participaram de inúmeras formações continuadas durante suas trajetórias profissionais, o que pode ser uma pista para a elaboração de programas diferenciados de formação para os professores que estejam em fases distintas de suas carreiras profissionais, já que, para eles, que estão em fase final de carreira, as formações atualmente oferecidas não são inovadoras e nem atraentes. Professores em fase final de carreira têm necessidades formativas diferentes daqueles que estão

na fase inicial da carreira ou daqueles que estão num estágio intermediário. A formação continuada pautada no ciclo de vida profissional “[...] aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem”. Assim torna-se possível “[...] delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 19).

P6 sinaliza que *“as formações são ocasionais [...]”*. Nesse fragmento, a professora relata que as formações são ocasionais, ou seja, ocorrem de forma esporádica, evidenciando uma prática de formação fragmentada, sem sequência e descontínua. Quanto à formação realizada na escola, P7 diz o seguinte: *“as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola”*. Observa-se uma marca negativa nessa passagem, pois a depoente utiliza um recurso da linguagem, a ironia, expressa pelo vocábulo “ditas”, o qual dá uma conotação de ausência ou falta de continuidade na formação continuada desenvolvida na escola na gestão governamental de 2013 a 2016. Nesse sentido, a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 considera “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015a, p. 14). Espera-se que o professor seja protagonista de sua própria formação. Assim,

a expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 227).

Sendo assim, torna-se necessária a elaboração de uma política de formação continuada que contemple ações sistemáticas e planejadas, que possibilite a construção do conhecimento, permitindo a reflexão sobre a prática e a ação do professor na análise de situações problemáticas.

Ao afirmar que *“[...] o calendário está cada vez mais espremido e as formações são poucas, normalmente na abertura do ano letivo e no início do segundo semestre [...]”*^(P6), observa-se que o desenvolvimento da formação continuada ocorre com pouco tempo disponível para a realização da mesma. A resolução 02/2015 institui “[...] 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...]” (BRASIL, 2015a, p. 16) como meio de viabilizar a valorização do magistério e demais profissionais da educação. Essa resolução amplia o tempo destinado à formação continuada, dando novas possibilidades para gerir essa formação. Todavia, o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Blumenau prevê atualmente 20% (vinte por cento) da carga horária semanal de trabalho do professor para essas atividades pedagógicas, denominadas, nessa rede de ensino, de Hora-Atividade Extraclasse (HAE) (BLUMENAU, 2007). Logo, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau necessita se adequar à legislação educacional vigente, a fim de garantir a ampliação do tempo para a formação continuada do

professor e para o exercício de atividades pedagógicas relacionadas ao cargo sem interação com os estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A operacionalização da formação continuada em serviço deixou 'marcas', tanto positivas como negativas, na trajetória profissional dos professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e recém-aposentados da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Essa pesquisa procurou identificar essas marcas segundo a percepção dos professores investigados. Ao analisar a operacionalização da formação continuada em serviço, duas categorias de análise foram definidas: marcas positivas e marcas negativas.

No que concerne às marcas positivas da operacionalização da formação continuada em serviço destacam-se: a existência de diferentes modalidades formativas realizadas em diferentes momentos, bem como de formações realizadas pelas equipes gestoras das escolas ou por profissionais da rede de ensino, centradas na reflexão sobre a prática e a formação desenvolvida durante o horário de trabalho do professor após a promulgação da LDBEN. Além disso, a existência de um espaço de formação continuada comum aos professores na gestão municipal de 1997 a 2004.

As marcas negativas da operacionalização da formação continuada em serviço identificadas pelos participantes dessa pesquisa são: na gestão municipal de 1997 a 2004, houve problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED; durante a gestão governamental de 2013 a 2016, houve ausência de formações inovadoras e atraentes, práticas ocasionais de formação continuada, ausência ou falta de continuidade na formação continuada desenvolvida na escola e pouco tempo disponível para a realização da mesma.

Com base na análise dos dados desta pesquisa, recomenda-se o desenvolvimento de programas de formação pautados no ciclo de vida profissional dos professores, os quais possam atender às expectativas e necessidades formativas dos professores em cada fase de suas carreiras. Além disso, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau necessita ampliar o tempo destinado à formação continuada de professores e ao exercício de outras atividades pedagógicas relacionadas ao cargo sem interação com os estudantes para 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho, adequando-se à legislação educacional vigente. Torna-se também necessária a criação de espaços híbridos de formação de professores na rede, bem como a elaboração de uma política de formação continuada que contemple ações sistemáticas e planejadas, a fim de que os professores desenvolvam os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para a promoção de melhorias nas suas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul. set., p. 679- 701, 2015.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal. **Lei nº 662, de 28 de novembro de 2007**. Blumenau, 2007. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2007/67/662/lei-complementar-n-662-2007-institui-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-para-os-servidores-do-magisterio-publico-municipal-de-blumenau-e-da-outras-providencias-2016-06-09-versao-compilada>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 994, de 16 de julho de 2015**. Blumenau, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-blumenau-sc>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) **Lex**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

_____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2017.

DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2011.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____. ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WIVIAN, W; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GENSKE, S.; RAUSCH, R.B. Formação continuada em serviço: memórias de professores em fase final de carreira. In: SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA: A política educacional brasileira: desafios recentes, 14., 2016, Itajaí. **Anais...** Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2016. p. 452-464.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum editora, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev., Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. Gatti *et al*, **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed., São Paulo: editora Unesp, 2013. p. 199-210.

_____. A formação de professores à luz da escola do futuro. In: Congresso ibero-americano de humanidades, ciências e educação: políticas de formação nos países ibero-americanos, II, 2016, Criciúma, SC.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: editora: Ibpx, 2007.

SOLIGO, R. Venho por meio desta... in: PRADO. G.V.T; SOLIGO, R. (org). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subvenções e superações. Alínea editora: Campinas, SP, 2007, p. 323-362.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTES

Joelson de Sousa Morais

Centro Universitário UNIFACEMA, Curso de
Pedagogia,
Caxias-MA

Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA,
Curso de Pedagogia,
Caxias-MA

Nadja Regina Sousa Magalhães

Universidade Federal de Pelotas-UFPel,
Programa de Pós-Graduação em Educação
Pelotas-RS

RESUMO: Este artigo de abordagem qualitativa, pautada numa perspectiva teórico-metodológica da narrativa, utilizou como instrumentos de investigação: conversas, diário de pesquisa e observações, e foi realizada com três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Caxias-MA. O problema de pesquisa questiona: Como as professoras iniciantes tecem currículos no cotidiano da prática pedagógica? O objetivo geral deste trabalho é: compreender como as professoras iniciantes tecem currículos no cotidiano do seu desenvolvimento profissional. E os objetivos específicos buscam: analisar os currículos criados e recriados por professoras iniciantes no cotidiano da prática pedagógica, bem como

refletir acerca das contribuições dos currículos tecidos por professoras iniciantes no cotidiano do seu desenvolvimento profissional. Nos fundamentamos em: Huberman (2000), Oliveira (2012; 2013), Moreira e Silva (2013), entre outros. Os resultados mostram o potencial dos currículos praticados no cotidiano pelas professoras iniciantes, que não se deixam aprisionar o tempo todo, e assim, extrapolam os currículos prescritos, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprender e ensinar. Assim, os saberes curriculares tecidos em inúmeros contextos, incertezas e complexidades são criados e recriados de forma criativamente pelas professoras iniciantes em interação com os inúmeros sujeitos do cotidiano, sobretudo, seus alunos, como também ao criar materiais pedagógicas; ao realizar aulas extra classe; no desenvolvimento de pesquisas no cotidiano da prática pedagógica; nos planejamentos e encontros do PNAIC, entre tantas outras experiências e tessituras de saberes os quais contribuem para tecer suas múltiplas identidades profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Professoras Iniciantes. Saberes Docentes.

ABSTRACT: This qualitative article, based on a theoretical-methodological perspective of the narrative, used as research instruments: conversations, research diary and observations,

and was carried out with three beginner teachers who work in the initial years of Elementary School in the public network county of Caxias-MA. The research problem asks: How do beginner teachers weave curricula in the daily practice of pedagogy? The general objective of this work is to understand how beginner teachers weave curricula in the daily life of their professional development. And the specific objectives are: to analyze the curricula created and recreated by beginning teachers in the daily practice of teaching, as well as to reflect on the contributions of the curricula woven by beginner teachers in the daily life of their professional development. We are based on: Huberman (2000), Oliveira (2012, 2013), Moreira e Silva (2013), among others. The results show the potential of the curricula practiced in daily life by the beginning teachers, who do not allow themselves to be imprisoned all the time, and thus extrapolate the prescribed curricula, contributing to the development of the process of learning and teaching. Thus, curricular knowledges woven in countless contexts, uncertainties and complexities are creatively created and recreated by beginner teachers in interaction with the numerous everyday subjects, especially their students, as well as in creating pedagogical materials; when doing extra class classes; in the development of research in the daily practice of teaching; in the planning and meetings of the PNAIC, among many other experiences and tessituras of knowledge that contribute to weave their multiple professional identities.

KEYWORDS: Curriculum. Beginners Teachers. You know teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto, é fruto de uma pesquisa qualitativa que foi realizada com três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Caxias-MA.

A presente investigação tem como perspectiva teórico-metodológica e epistemológica a narrativa. E os instrumentos de pesquisa utilizados foram: conversas, diário de pesquisa e observações.

Nesse sentido, compreendemos como Josso (2010), que a Pesquisa Narrativa é um dispositivo de formação e (auto)formação do sujeito, que dá sentido à sua existência a partir dos conhecimentos tecidos em suas experiências formativas de vida, ao pensar, viver e dizer sobre si mesmo e sobre a realidade que o circunda, tomando forma e gerando possibilidades de metamorfose no processo existencial.

A literatura acerca da temática aqui proposta, aborda que professores/as iniciantes são os/as docentes que se encontram no exercício do magistério, dentro de um recorte de tempo entre 1 a 5 anos (HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2012; MARCELO GARCIA, 1999).

Huberman (2000), fez um relevante estudo entre as décadas de 1980 a 1990, investigando vários professores, e chegou a identificar as fases ou ciclos de

desenvolvimento profissional docente, a saber: de 1 a 3 anos (fase de início de carreira); 4 a 6 anos (fase da estabilização); 7 a 25 anos (fase da diversificação); 25 a 35 anos (fase da serenidade e distanciamento afetivo); 35 a 40 anos (fase do desinvestimento). Dentre essas fases, vamos nos deter apenas a primeira, que trata de professores, ou melhor, professoras, no feminino, tendo em vista que foram com mulheres docentes, com as quais investigamos no cotidiano de sua prática pedagógica. Essa fase de início de carreira, é bastante delicada e oscila entre o permanecer ou continuar, ou nas palavras de Huberman (2000) caracteriza essa fase da docência inicial como a “sobrevivência” ou a “permanência” na profissão.

Dentre as fases de desenvolvimento profissional docente, apresentadas acima, o fato de passar por todas elas, depende muito das experiências vivenciadas pelos/as professores/as, em suas mais diversas circunstâncias. E para passar por todas essas fases subsequentes, tem que primeiro vivenciar a primeira fase, extremamente importante e determinante e com a qual, tecemos discussões neste artigo.

O objetivo geral deste trabalho é: compreender como as professoras iniciantes tecem currículos no cotidiano do seu desenvolvimento profissional. E os objetivos específicos buscam: analisar as os currículos criados e recriados por professoras iniciantes no cotidiano da prática pedagógica, bem como refletir acerca das contribuições dos currículos tecidos por professoras iniciantes no cotidiano do seu desenvolvimento profissional.

Consideramos relevante o estudo da profissionalização de professoras iniciantes, porque é um:

Período particularmente sensível na vida de um professor pelas marcas profundas que deixa na sua biografia, é um período frequentemente vivido entre sentimentos contrários, que oscilam entre o desejo de realização e a alegria pelas pequenas vitórias do dia-a-dia, o receio de não conseguir afirmar-se perante alunos e colegas, a frustração provocada por experiências mal sucedidas, a desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente (ESTRELA, 2010, p. 23).

Assim, o contexto em que se configura o trabalho de professores/as iniciantes, é multifacetado, e carrega instabilidades, que o/a próprio/a profissional, vai “sentido na pele”, o que é ser professor/a, diante da realidade, com suas diferentes características relacionadas à aula, aos alunos, às relações que são estabelecidas com a família das crianças e com os profissionais que fazem parte do cotidiano escolar, a organização didática do tempo da aula, as estratégias metodológicas, entre outras inúmeras questões.

Embora, a pesquisa tenha sido realizada com 03 professoras iniciantes, trazemos apenas uma análise da prática pedagógica de apenas 01 (uma) professora iniciante, por considerarmos suas experiências híbridas, plurais e ricas de sentido e de produção de significados potencialmente significativos. Assim, apresentamos algumas narrativas e relatos desta professora nesse texto. E nos reportamos à mesma utilizando o nome fictício de “Esmeralda”, fazendo alusão a pedras preciosas, por considerar sua prática constituída de uma riqueza, fundamental ao trabalho docente. Assim o fizemos também,

por respeitar a identidade da professora pesquisada, e por estar em consonância com os princípios éticos na pesquisa científica.

Em relação à literatura acerca de professoras iniciantes no cenário brasileiro e que tratam sobre essa fase do início da profissão, encontramos, em nossas investigações que vem crescendo vertiginosamente outras pesquisas na área de desenvolvimento/ socialização profissional de professores/as iniciantes, inclusive em livros, como é o caso das realizadas por Mizukami (2013), Guarnieri (2005), Nono (2011), Giovanni; Marin (2014) etc. Porém, sentimos a necessidade de ampliação de pesquisas e produções, sobretudo, em livros versando sobre o assunto.

O presente artigo traz algumas discussões quanto aos currículos *pensadospraticados* pelas professoras iniciantes através dos saberes e fazeres que produzem no cotidiano da prática pedagógica.

A opção por juntar duas ou mais palavras, neste texto, trata-se de uma estética da escrita baseada nos “Estudos do Cotidiano”, o qual nos sentimos implicados e nos consideramos estudiosos dessa área. Aprendemos com Oliveira; Sgarbi (2008) e Oliveira (2012; 2013) essa forma de escrita que tem o objetivo de dar outros tantos significados, permitindo tecer novos saberes e sentidos na produção da ciência e do conhecimento. Outras palavras aparecem neste artigo, com esse sentido.

Estamos entendendo como currículo a produção/criação de saberes e *saberesfazeres* tecidos nos entremeados processos de educação, ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos na produção curricular.

Quanto aos currículos *pensadospraticados* estamos entendendo-os como outras tantas formas de tecer conhecimentos e saberes nos múltiplos contextos de formação trilhados pelas professoras iniciantes que se materializam em suas práticas pedagógicas cotidianas, e que se dão para além dos conteúdos formais e prescritos pela oficialidade do sistema educacional. Assim, as professoras iniciantes constroem, criam e recriam saberes e fazeres de acordo com sua realidade, valorizando e entrelaçando os saberes e não-saberes que possuem juntamente com os saberes dos diversos atores com os quais comungam e partilham tanto na instituição escolar, como em outros universos com os quais vivenciam.

2 | A TESSITURA DE CURRÍCULOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTE

A ideia de tecer currículos nesse texto, diz respeito a uma construção sob a qual cada professora imprime as suas características, subjetividades e singularidades, ou seja, cria e recria saberes de acordo com os conhecimentos que possui, e os materializa, considerando a realidade circundante a qual se defronta no cotidiano de sua prática pedagógica.

A partir do entendimento expresso acima, recorremos ao que propõe Oliveira (2012) segundo a qual define a noção de currículos *pensadospraticados* como:

[...] criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

Assim, o entendimento de criação curricular toma como princípio uma complexidade tecida no próprio contexto das múltiplas vivências e experiências dos sujeitos com os outros tantos sujeitos com os quais estabelecem relações cotidianamente.

Ao tentar esboçar uma compreensão de currículo acima, ganhamos sustentação também com os contributos de Gimeno Sacristán (2013) que traz uma concepção menos clássica, engessada e fechada que outras literaturas vêm empregando, e que aqui não se aplica, justamente porque a perspectiva dos estudos do cotidiano atribui mais flexibilidade e sentido para a produção curricular focada na aprendizagem e não nos métodos, conteúdos e professor(a), como o próprio autor nos ensina. Assim concordando com este pensador espanhol “[...] o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Ao tratar de criação na prática cotidiana das professoras iniciantes, percebemos, então, que as mesmas acabam também criando currículo, que se revestem de outros tantos significados na prática pedagógica que desenvolvem no processo de profissionalização através da mobilização de um complexo contexto de multiplicidades de saberes. Compreendemos, então que:

[...] as professoras criam currículos e conhecimentos ao trazer para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros conhecimentos, valores, crenças e convicções que, articulados aos primeiros, dão origem a redes de conhecimentos e a currículos que levam a efetivos processos de tessitura de conhecimentos pelos alunos (OLIVEIRA, 2012, p. 106).

Isso é feito pelas interlocutoras que participaram da investigação, a partir do momento em que diante das situações que enfrentavam cotidianamente, passaram a criar soluções, tendo em vista o alcance de metas e resolução de determinadas dificuldades: ao criar um projeto pedagógico; ao criar um material concreto para trabalhar em suas aulas; ao mobilizar saberes e fazeres relacionados com a vida dos seus educandos, considerando as suas especificidades do entorno sociocultural de que fazem parte; ao trabalhar os valores, para resgatá-los e se tornar uma possibilidade de melhorar o rendimento dos alunos; ao colocar em prática da sua forma o que aprendem nos planejamentos da escola e do programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre tantos outros elementos que se manifestavam como

criação curricular e se legitimavam na escola como conhecimento, passando a servir como subsídios a outros(as) professores(as) e se configurando como um currículo específico que a escola valorizava.

Enquanto criadoras de saberes e fazeres, as professoras, de acordo com os elementos que foram descritos acima, legitimavam suas práticas em meio aos processos hegemônicos de conhecimentos, embelezando suas aulas, e potencializando o processo de aprender e ensinar que ganhava outras conotações através da criação curricular, perspectiva que se acentuava para além do que é proposto nos currículos oficiais.

A investigação realizada, nos permitiu entender e compreender que as professoras iniciantes criam didáticas e pedagogias, a partir do que está na legislação para o Ensino Fundamental e da Proposta Curricular do Município.

Diante da criação curricular, as professoras iniciantes criavam/desenvolviam currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2013) passando mesmo a inventar instrumentos pedagógicos para ensinar, como mencionamos a experiência desenvolvida com a professora Esmeralda, uma das interlocutoras da pesquisa. Esta professora passou, por meio de sua criação, a problematizar, questionando os alunos e estimulando-os a descobrirem e a imaginarem outras possibilidades, e isso criou saberes por parte dos alunos, como também por parte da professora que foi aprendendo com as crianças, outras possibilidades de tecer saberes na experiência de ensino. Assim, a educação problematizadora “[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua evocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2013, p. 101).

A criação pedagógica das professoras iniciantes, não pode dissociar-se, portanto, da educação problematizadora, que por meio dessa mesma criação é revelada, tecida e repensada por diversos ângulos, criando currículo e possibilitando a construção de novos saberes e fazeres cotidianos, mediadas pela reflexão crítica e autônoma, que emancipa.

Ao criar, percebemos que as professoras iniciantes buscam por meio deste processo a superação de práticas tradicionais e repetitivas que não alcançam muito êxito no processo *aprendizagemensino*, horizontalizando as relações entre professora e alunos, e assim construindo profícuos processos de aprendizagem e ensino mutuamente. Para exemplificar essa questão, a professora Esmeralda enunciou em nossas conversas que desenvolve suas práticas criadoras cotidianas:

[...] a partir do conhecimento que eles [alunos] nos trazem de casa, a gente leva pra sala esses conhecimentos pra mostrar pra eles que não somos só nós os donos do saber, eles também tem conhecimento pra nos transmitir e podendo ser uma forma de conhecimento pra ser trabalhado em sala de aula com eles. (**Conversa com a professora Esmeralda – 16/10/14**).

Diante da fala acima, a professora reconhece que a construção de saberes não é unicamente sua e isolada de um contexto, pelo contrário, percebe que seus alunos possibilitam outras formas de tecer conhecimentos, de criar ideias, práticas, metodologias, que subsidiam o seu trabalho no contexto de sala de aula.

Assim, a perspectiva denunciada pela professora Esmeralda é retratada por Freire (2013) como “educação bancária” que vê os alunos como depósitos do saber e não como sujeitos criadores e criativos que também constroem saberes importantes no processo de escolarização. Segundo o autor, esta prática tradicionalista e que é denunciada pelas professoras iniciantes, é uma “[...] distorcida visão da educação, não há criatividade na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2013, p. 81).

Então as professoras iniciantes querem e fazem outros modos de desenvolver suas práticas, saindo de um ensino tradicional e repetitivo, para inovador, diferenciado. Como o fazem?

Primeiramente, salientamos que não é possível discutir acerca de saberes e fazeres sem deixar de falar em currículo, uma vez que ao buscar fazer isso, sempre nos remetemos a ideia de que os sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2012; OLIVEIRA, 2012), produzem o tempo todo currículo por meio de suas práticas e discursos. Por outro lado, ao buscar responder ao questionamento feito no parágrafo acima sem adentrar nas questões curriculares, não seria possível falar em criação, nem em ensino e aprendizagem diferenciado como as interlocutoras do estudo fazem.

Pois bem. Recorremos às contribuições de Moreira e Silva (2011, p. 41), ao elucidar que “o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a ‘cultura popular’ (televisão, música, videogames, revistas) têm construído uma parte central e importante na vida das crianças e jovens”. Isso porque os processos de formação de professores e professoras vêm se operacionalizando ao longo do tempo por meio de uma extensa quantidade de disciplinas das mais variadas áreas do conhecimento: didáticas, pedagógicas, históricas, metodológicas, epistemológicas, das disciplinas relativas propriamente ao curso, como das demais outras áreas, e que de certo modo contempla um “[...] currículo que continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais” (idem, p. 40), e não comunicantes entre si.

Quando chegam à escola, as professoras iniciantes aprendem por meio da prática cotidiana – que acaba se configurando como um processo (auto)formativo no desenvolvimento profissional da docência – as habilidades de reflexões, tessituras de críticas e projeções idealizadas para a educação escolar, que muitas vezes não foram desenvolvidas na formação inicial.

É, então, diante de suas criações que as professoras iniciantes também criam/praticam currículo no cotidiano e aprendem ao ensinar (aprendendo também), que a profissão professor não é somente o repasse de teorias, conteúdos, etc., mas consiste em resgatar o potencial das crianças fazendo-as se desenvolverem, designando para

isso o que consideram viável, e o que sabem fazer diante do instituído. Ou como melhor nos esclarece Ferraço (2008, p. 37):

De fato, pensados como sujeitos híbridos nesses entre-lugares culturais que são as escolas, os professores praticam currículos e processos de formação continuada que não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas, e que ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o instituído.

Em face da realidade vivida no cotidiano de cada professora, as mesmas passavam a desenvolver suas aulas, conforme as habilidades que possuíam. Daí, o fato de ultrapassar barreiras dificultosas para a realização do trabalho pedagógico, tendo em vista o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem que buscavam. E assim, passavam a construir e desenvolver currículos *pensadospraticados*, termo cunhado por Inês Oliveira (2013), que designa aqueles currículos que se operacionalizam:

[...] para além dos conteúdos de *aprendizagemensino*, como criação cotidiana – produzidos por meio de enredamentos específicos entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas – dos seus sujeitos *políticopraticantes* (OLIVEIRA, 2013, p. 387. Grifos da autora).

Portanto, as professoras iniciantes produziam significados diversos nas suas múltiplas e singulares diferenças, muitas vezes se tornando um ensino e aprendizado diferenciado perante as práticas comuns que se apresentavam no cotidiano escolar. Quando inventavam, criavam e desenvolviam junto com seus alunos suas criações, consolidavam processos de aprendizagem e ensino, transformando a realidade, não meramente como práticas reprodutoras, mas criadoras, e, portanto, emancipadoras para os sujeitos que estão engajados no processo de escolarização.

O ensino diferenciado, portanto, é aquele que é exercido para além do currículo oficial e que acaba propiciando práticas emancipatórias no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2012), que são as que se traduzem e se revestem de significados e saberes outros, permitindo atitudes, autonomia, criação e invenção nas diferenças, que tanto alunos e professoras constroem dinamicamente, e que fazem acontecer as aulas. São processos de acontecimentos que ganham visibilidade não somente no âmbito externo, para outros contextos educacionais (embora isso possa acontecer), mas na própria aprendizagem na escola e na sala de aula, seja esta com a docente como com os discentes.

A criação cotidiana de currículos conduzidas pela tessitura e mobilização de saberes e *saberesfazer*es mostra que as professoras iniciantes manifestavam suas criações mais por uma vivência, ou seja, na prática, no fazer, e isso nos faz pensar que as mesmas desenvolvem práticas emancipatórias, definida por Oliveira (2012, p. 24), como as práticas que contribuem para “[...] a tessitura da justiça cognitiva que é

condição da tessitura da justiça social, voltada para o reconhecimento e horizontalização/ecologização da relação entre os diferentes conhecimentos e culturas”, (OLIVEIRA, 2012, p. 24) que são desenvolvidas no cotidiano das escolas.

Assim, as professoras pesquisadas realizavam essas práticas curriculares emancipatórias à medida que davam voz e vez aos seus alunos, para participarem, falarem e expressarem suas reflexões, sentimentos, criações e invenções diante do que estavam trabalhando em suas aulas, e se apropriavam dos saberes populares das crianças, para os utilizarem em processos de aprendizagem e ensino, além das professoras também trazerem saberes de outros lugares e experiências que travavam em vários contextos de formação e de vida sociocultural e profissional, trabalhando no cotidiano, de forma horizontal, sem imposições e imperativos de conhecimentos em detrimento do *status quo* de que fazem parte – que é diferente dos seus alunos – mas pelo contrário, produziam saberes, instrumentos, materiais didáticos e pedagógicos, enfim criavam currículos todos juntos (alunos e professoras), e assim, alcançavam metas de formas potencialmente significativas, produzindo saberes e fazeres que se legitimavam na educação escolar.

Quando criavam currículo no cotidiano, as professoras iniciantes passavam a criar também conhecimentos em redes de colaboração que iam se estabelecendo nos inúmeros espaços sócio-profissionais e com diferentes sujeitos com os quais se defrontavam, como: nas reuniões do PNAIC interagindo com as coordenadoras do programa e professores(as) de outras escolas; nos encontros com seus outros pares fora da escola e até mesmo com outras pessoas além de professores(as); congressos e eventos de educação no contato com outras pessoas e mesmo com os palestrantes; nas reuniões dentro da escola na realização dos planejamentos com a coordenadora pedagógica, a gestora e os(a) professores(as) de todos os anos escolares; nos cursos de especialização relacionando-se com os(a) professores(as) e os colegas durante as atividades de aula e trabalhos, etc. Dessa forma “[...] criar conhecimentos é tecer redes das quais fazem parte os diferentes conhecimentos, práticas, experiências, percepções, inserções que nos constituem” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 74), e esses processos contribuía para o exercício da prática pedagógica no cotidiano da profissão.

Buscando exemplificar um pouco mais a criação curricular nos processos de aprendizagem e ensino desenvolvidos pela professora Esmeralda, esta, além de utilizar suas aulas buscando questionar as crianças acerca dos conteúdos trabalhados, ainda confrontava o que pensava alguns dos seus alunos com os outros; explicava os aspectos positivos e negativos dos seus posicionamentos e o que abordava os conteúdos discutidos nas aulas; fazia articulações com os sentidos sociais dos usos que poderiam fazer as crianças fora da escola, de acordo com o que trabalhava em sala de aula; situava o tempo, espaço e implicações dos conteúdos e as razões de se aprender determinado conteúdo e não outro; enfim, são práticas que se configuram como problematizadoras, de acordo com a acepção freireana.

Desse modo, o saber oficializado passa a ser socializado nas práticas pedagógicas cotidianas com as professoras iniciantes em situações para além do instituído, a partir do momento em que realizam suas aulas, utilizando como parâmetros os saberes oficiais somando-se aos não oficiais que possibilitam a criação e desenvolvimento de novas práticas de educação, ensino e aprendizagem, rompendo fronteiras e dando possibilidades outras, como reflexões, confrontações e tessituras de novos saberes e fazeres como uma autoaprendizagem da profissão consolidando-se em processos de aprender e ensinar potencialmente significativos. Em suma, permite produzir saberes na educação escolar, que é de significativa importância para a emancipação social, pois valorizam as identidades e subjetividades culturais existentes nos seus contextos de produção curricular de saberes, configurando-se como “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 36). Com isso, surgia a criação de um currículo produzido em processos de autoria que as professoras iniciantes teciam em seus cotidianos.

Concordamos, então com Oliveira que:

Assim, podemos compreender a autoria no campo curricular como produção autônoma, original, criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem o currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada pelos *praticantes pensantes* nas/das/com as escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 46).

Como elementos vivenciados com as interlocutoras desta investigação, as mesmas utilizavam de sua autonomia e criatividade, para produzirem saberes e fazeres que acabavam se configurando como produtoras de currículos, protagonizando os papéis de aprender e ensinar, que se renovavam, conforme as possibilidades que iam sendo criadas, ou mesmo surgidas no cotidiano de suas práticas pedagógicas, quebrando assim, a hierarquia verticalizada de que somente a professora tem que seguir o que é imposto, e não pode ser inventado, criado e desenvolvido. E que na verdade, pode como também acontece na prática cotidiana das pesquisadas.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos permitiu depreender que, mesmo que a criação tenha significado uma prática curricular, pensada e de fato, tecida cotidianamente, subsidiando o trabalho das professoras iniciantes, estas questões iam se caracterizando também como uma sobrevivência da profissão. E alguns dos elementos que contribuíam fundamentalmente para a criação enquanto perspectiva curricular norteava-se pelas diretrizes apresentadas pelo Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, articulados com as pesquisas que realizavam e se voltavam às suas

práticas pedagógicas cotidianas, para melhorarem o processo de ensino e aprendizagem toda vez que sentiam a necessidade ou lacunas de formação que surgiam, e assim buscavam alcançar resultados positivos nos processos de aprendizagem e ensino.

É acerca das implicações e contribuições do PNAIC e da pesquisa na prática das professoras iniciantes que as mesmas teciam currículos cotidianamente, de forma a contribuir de forma valorosa do processo de ensino e aprendizagem.

O início da carreira docente é marcado geralmente por instabilidades e incertezas sobre a prática e os elementos e dimensões necessárias ao desenvolvimento profissional, o que possibilita uma constante busca em processos de formação e (auto) formação que extrapolam a academia ou o engajamento em que se encontram os/as professores/as.

Nesse sentido, quanto maior for o entrelaçamento do/da docente com os inúmeros contextos de formação, maiores são as possibilidades de criação e recriação de currículos no cotidiano de sua prática pedagógica. Aspectos esses que as próprias professoras pesquisadas manifestaram em suas narrativas e nos processos de observação que tivemos em sua prática profissional.

Criar saberes curriculares, é fruto também de uma necessidade de melhorar e mesmo contribuir numa formação integral dos alunos, além do fato de ser uma preocupação das professoras, uma vez que estão sendo avaliadas cotidianamente pelos agentes educacionais.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In.: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidade em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escola da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora: 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora: 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In.: GATTI, B. A. et al (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruna Donato Reche

Instituto Federal Catarinense
Rio do Sul – Santa Catarina

Ademilde Silveira Sartori

Universidade do Estado de Santa Catarina,
departamento de Educação
Florianópolis – Santa Catarina

Monalisa Pivetta da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina,
departamento de Educação
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: Entre suas atribuições, a escola tem como função proporcionar a fruição, a reflexão e a criatividade por meio das linguagens artísticas e seus signos, sob o fundamento da liberdade em divulgar a cultura, a arte e o saber. Após a promulgação da lei 13.006 de 2014 sobre a obrigatoriedade da exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação básica, tornou-se fundamental pensar sobre as atribuições escolares e sobre o espaço que se abre para o cinema na instituição. Decorrente disso, como articular essa demanda ao papel dos cursos de formação inicial de professores? Como alia-la aos desafios de um trabalho escolar relativo às mídias e às tecnologias? Acredita-se que estes espaços necessitam contemplar as mídias, as tecnologias e as linguagens artísticas enquanto

meio e objeto de estudos na formação do professor reflexivo, ao passo que saiba fruir das linguagens artísticas como visões distintas do mundo. Assim, o cinema pode ser meio e fim de propostas que tratem das linguagens artísticas, da crítica, da reflexão e ações conscientes da formação de sujeitos autônomos. Para tanto, a perspectiva da Educomunicação pode ser muito interessante, uma vez que ela visa, entre outros aspectos, favorecer a ação crítica e criativa dos sujeitos diante das referências midiáticas. Esse artigo, portanto, relaciona cinema e educação com e para as mídias à formação inicial de professores sob a perspectiva da Educomunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Mídia. Educomunicação. Formação de Professores.

ABSTRACT: Between its assignments, the school's task is to provide fruition, reflection and creativity through artistic languages and their signs, based on freedom to spread culture, art and knowledge. After the promulgation of the law 13.006 of 2014 about the obligation to exhibit two hours of national films monthly in elementary's and secondary's schools, it became fundamental to think about the school assignments and also about the space that opens for the cinema in the institution. How to articulate this demand to the role of teachers graduation? How do link it to the challenges of school work about media? These

spaces needs to contemplate the communications and media, the technologies and the artistic languages as a means and object of studies in the formation of the reflective teacher, at the same time being able to enjoy the artistic languages as distinct visions of the world. Therefore, cinema can be the means and end of proposals that deal with artistic languages, criticism, reflection and conscious actions of the autonomous subjects formation. For this, the perspective of Educommunication can be very interesting, since it aims, among other aspects, to favor the critical and creative action of the subjects before the media references. This article, as soon, relates cinema and education with and for the media to the teachers graduation from the perspective of Educommunication.

KEYWORDS: Cinema. Media. Educommunication. Teachers Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Diante das mudanças sociais decorrentes do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que tornam os espaços cada vez mais fluídos e possibilitam novas maneiras de se desempenhar as inúmeras funções sociais como trabalho, estudo e consumo (CASTELLS, 1999), bem como diante dos meios audiovisuais presentes no cotidiano das pessoas, distribuídos e reproduzidos em diversos suportes que influenciam os modos de ser, se comportar e pensar, novas demandas são postas à escola, uma vez que ela está inserida neste contexto social e ao seu trabalho escolar, que para este contexto deve estar voltado.

Nessa perspectiva, aprofunda-se a necessidade de uma educação que trate das mídias e dos processos comunicativos vigentes no intuito da formação crítica e consciente frente ao imediatismo e consumismo desencadeados pelo uso desmedido dos meios de comunicação e informação, que possibilite, em outras palavras, a reflexão sobre as mensagens midiáticas pelos alunos, tornando-os ativos, responsáveis pelo modo como se informar e, por consequência, se comunicam sobre suas percepções de si e sobre o mundo.

Como instituição social, a escola está inserida em um espaço e tempo, com linguagem específica de comunicação que afetam diretamente os pensamentos e ações dos sujeitos que nela se envolvem, moldando formas de ser e perceber o mundo (VINÃO FRAGO, 1995). No século XXI é fundamental que os modelos educativos considerem os saberes tecnológicos no desenvolvimento da capacidade de interação dos sujeitos, como afirmam Hung, Cobos e Sartori (2016) e, para além, na capacidade em compreender os processos pelos quais passam a construção dos elementos midiáticos e suas implicações na vida social.

Assim, esses elementos que derivam da prática profissional docente precisam estar presentes, também na formação inicial, nos cursos de licenciatura, no debate, na proposta de ações, na experiência com as mídias e com as TDIC's para que os desafios sejam cada vez mais articulados com oportunidades do saber, do exercer

cidadania e de apropriação das tecnologias como meio de formação dos sujeitos.

Para tanto, acredita-se que a perspectiva da Educomunicação contribui para uma prática docente interdisciplinar consciente dos desafios sociais encarregados à escola, pois visa uma educação crítica da produção, recepção e da gestão de processos comunicacionais, potencializando, assim, o diálogo pedagógico com as mídias e a construção de ecossistemas comunicacionais, ao relacionar Educação e Comunicação (SCHÖNINGER; SARTORI; CARSOSO, 2016).

Recentemente, a lei 13.006 de 2014, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. Diante disso, alguns questionamentos são inevitáveis: Que intenção pedagógica estará por trás da exibição dos filmes nas escolas? Como possibilitar que, para além da exibição, o cinema na escola seja uma experiência estética e emancipadora? Os professores e a escola como um todo estão preparados para discutir os processos midiáticos e comunicativos e formativos relacionados ao cinema? Qual a responsabilidade dos cursos de formação inicial docente, as licenciaturas, diante dessa lei?

Novas demandas são postas ao trabalho escolar. Outra vez “[...] os professores recebem uma determinação legal, com desdobramentos na escola, na docência, nos currículos. Mais um pacote cai sobre a escola” (TEIXEIRA; AZEVENDO; GRAMMONT, 2015 p. 84). Mas, ao pensar nas possibilidades que se abrem de apropriação da linguagem audiovisual como meio de aprendizagem para as demais linguagens artísticas dentro da escola, muitas outras despertam também para a formação docente que estimule tais ações.

Na escola se aprende o saber científico, cultural, simbólico, estético e também se produz todos eles. Assim, “[...] é preciso haver maior espaço para a alfabetização estética e para as linguagens das artes como forma de compreensão do mundo, das culturas e de cada um de nós” (FANTIN, 2006 p.162), possibilitados nos cursos de licenciatura, sob a forma da alfabetização audiovisual, para que, por conseguinte, se consolidem na escola democraticamente.

A alfabetização audiovisual nos cursos de licenciatura deve incluir as mídias, as tecnologias e as linguagens artísticas enquanto meios e objetos de estudo e um ambiente que crie condições de formar um professor crítico do mundo e das mensagens que recebe constantemente nessa sociedade da informação e que, por outro lado, fortaleça a sensibilidade estética para que saiba fruir das linguagens artísticas como forma de ampliar visões de mundo.

Defende-se que essa alteração legislativa possibilite que o trabalho com o cinema brasileiro não seja apenas de exibição, mas atrelado à educação crítica e estética para a mídia. Crítica no sentido da capacidade para distinguir a fantasia da realidade, compreensão de que as mensagens veiculadas pela mídia são construções com fins

específicos, compreensão do papel econômico, político, social e cultural da mídia nas comunidades locais e globais, compreensão dos direitos democráticos, negociação e resistência, identidade cultural e cidadania do seu grupo, bem como dos outros (FEILITZEN, 1999 p. 29).

Estética no sentido de possibilitar uma suspensão provisória da causalidade do mundo, dos vínculos conceituais construídos por meio da linguagem e símbolos vigentes oriundos da percepção global do meio em que se vive e se estabelece relações (DUARTE JÚNIOR, 1994). Assim, a fruição promovida pelo cinema torna-se o primeiro passo de um trabalho relativo ao fortalecimento da pertença e ação dentro de grupos culturais e seus valores por meio do pensamento crítico.

Nesse sentido, espera-se que as reflexões apresentadas aqui contribuam para o trabalho de formação inicial docente com o cinema preocupado em proporcionar experiências educacionais voltadas para a fruição e análise e produção midiática enquanto meio de cidadania.

2 | CINEMA E MÍDIAS: A PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] Não é por ser uma linguagem que o cinema pode nos contar tão belas histórias, é porque ele nos contou tão belas histórias que se tornou uma linguagem (METZ, 1972 p. 64).

Teoricamente, o cinema é uma prática social dentro de um sistema de mercadorias que, tendo o filme como produto, influenciou a produção de outros artefatos como documentários, curtas-metragens e, até mesmo, vídeos disponibilizados em plataformas populares como o *YouTube*. Tagliabue (2001 *apud* FANTIN, 2006) o afirma como uma indústria que produz bens, do tipo filme, com notável potencial ideológico, pensado, realizado e comercializado para um público específico. Ao corroborar, Turner (1988) afirma o cinema como uma prática social e cultural com dimensões de produção, consumo, fruição e significação.

Sobre ele, há também o entendimento enquanto arte e linguagem que media o processo de humanização, de autoconsciência, de existência do ser humano, de sua subjetividade, sonhos e impulsos. Como bem aponta Carrière (1995, p. 218):

[...] o cinema nos faz ficar cara a cara conosco mesmo. Pensávamos que ele ficava fora de nós, mas, na realidade, ele se gruda a nós como pele. Supúnhamos que o cinema era mera diversão, mas ele é parte do que vestimos, de como nos comportamos, de nossas ideias, nossos desejos, nossos terrores.

Sua influência extrapola as salas de projeção e influi nas roupas, livros e nos modos que as pessoas andam, pensam e se comportam. Para muitos, faz parte da própria existência, pois permite relacionar a história contada com os questionamentos da vida real. Em geral, “está na bagagem de todos” (CARRIÈRE, 1995 p. 217) porque foi construído à semelhança do psiquismo humano (MORIN, 1970), provocando

o sentimento de cumplicidade nas relações estabelecidas entre personagens e espectadores.

São várias as perspectivas de se compreender o cinema, mas, em muitas delas encontra-se a afirmativa de que, desde sua origem, essa arte desperta ao longo das gerações fascínio, desejo e curiosidade porque se relaciona às pessoas e assim, “[...]. O público dá sentido e realidade à obra [...], pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (CÂNDIDO 2006, p. 48).

O fascínio pelo cinema surgiu naquela cena da vida cotidiana em uma estação de trem projetada como espetáculo pelos Lumières. Morin (1970) acredita que a intenção dos irmãos permeava o maravilhar-se com situações do cotidiano das casas, das pessoas conhecidas e das próprias vidas ao afirmar que o cinema “apodera-se das coisas quotidianamente desprezadas, manejadas como utensílios, gastas pelo hábito, e desperta-as para uma nova vida: se as coisas eram reais, tornam-se agora presentes” (MORIN, 1970 p. 83). E assim, vai se reconstituindo, se reconfigurando no mesmo sentido que aponta Carrière (1995 p.22):

Mas ele se formou, antes de mais nada, a partir de si mesmo. Inventou a si mesmo e imediatamente se copiou, se reinventou e assim por diante. [...]. E foi através da repetição de formas, do contato cotidiano com todos os tipos de plateias, que a linguagem tomou forma e se expandiu, com cada grande cineasta enriquecendo, de seu próprio jeito, o vasto e invisível dicionário que hoje todos nós consultamos. Uma linguagem que continua em mutação, semana a semana, dia a dia, como reflexo veloz dessas relações obscuras, multifacetadas, complexas e contraditórias, as relações que constituem o singular tecido conjuntivo das sociedades humanas.

Bergala (2008 p. 98) afirma que arte “[...] é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento”. O cinema é arte que une as demais. A escola, enquanto ambiente que transmite cultura, também deve ser espaço da arte, afinal “[...]. Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008 p. 33).

Morgadouro (2011) explica que o uso do cinema e do rádio nas escolas, até meados do século XX, restringia-se na função interativa com as tecnologias. Com o surgimento e massificação da televisão, surgiram novos modos de se pensar a educação e o campo audiovisual como recursos didáticos e expressões artísticas.

A compreensão do cinema como objeto de intervenção educativa há muito tempo está consolidada em diversos países, mas no Brasil, ainda está em vias de sê-lo (FANTIN, 2006). É difícil romper com a ideia de cinema apenas como um recurso instrumental quando a escola e seus professores não dispõem de espaços que discutam o cinema em sua perspectiva cultural e estética. Por isso, reitera-se a importância da formação de professores em considerar o trabalho com os processos comunicativos e midiáticos para além do uso e produção, mas também de fruição e estesia do cinema.

Quando não há espaços formativos, pouco se pensa sobre as potencialidades do cinema na escola e assim, episódios registrando a exibição de filmes na ausência

de professores ou seu uso desde que ilustre algum assunto relacionado à disciplina são comuns. “[...]. O problema é que os bons filmes são raramente “bem-pensantes”, isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas” (BERGALA, 2008 p. 47) (grifos do autor) e aí surge o questionamento sobre se os filmes que são vistos na escola dão sentido ao cinema enquanto sétima arte. Mais uma vez demonstra-se a importância da formação inicial em, além de promover o contato com as obras cinematográficas, contribuir para o entendimento do cinema como arte.

Para se transformar em linguagem, o cinema precisou ser bom contador de histórias e alfabetizar-se para ele significa um processo de criação do próprio educando que não é definido pelo educador, como o conceito de Freire (1995). A arte, portanto, “[...] não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008 p. 31). Esse é o sentido do cinema na escola.

No que diz respeito à educação midiática, os anos de 1970 foram cheios de iniciativas em países como Inglaterra, Austrália e Canadá que contaram com apoio governamental e introduziram o cinema como componente educacional. E no início dos anos 2000, o governo francês aprovou o programa *Éducation aux Médias* nos currículos das escolas francesas (SOARES, 2014b).

Na América Latina, as iniciativas educacionais para a mídia permearam grupos sociais organizados, especialmente os movimentos populares com a iniciativa da Comunicação Popular e a Pedagogia de Paulo Freire que: “imprimiram com clareza a orientação social, política e cultural e a elaboraram como uma pedagogia do oprimido como uma educação para a democracia e um instrumento para a transformação da sociedade” (KAPLÚN, 2002 p. 45).

O trabalho da educação com o cinema pode ser fundamentado por Freire (1995, p. 44) ao afirmar que são diversas as formas de leitura, e não somente a escrita, afinal “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele [...] a leitura do mundo é uma maneira de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Incitar a interpretação dos alunos, deixar que exponham suas visões de mundo e valores e respeitar suas representações são ações que condizem com a assertiva do autor e contribuem para que o processo de leitura seja rico em sentidos.

Freire e Macedo (1994) explicam que a leitura de mundo advém da conscientização sobre ser e estar no mundo que é traduzida na fala, na escrita e nas diversas formas de expressão existentes. Por isso defendem que, assim como a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, os alunos devem ser incentivados a ler e falar sobre o contexto que os cercam para que aprendam a escrever de modo consciente e natural. A justificativa é a de que: “[...] uma pessoa é alfabetizada na medida em que seja capaz de usar a língua para a reconstrução social e política” (FREIRE; MACEDO, 1994 p. 107). Portanto, proporcionar a fruição, o descobrimento, o debate e reflexão sobre as

linguagens artísticas nos cursos de licenciatura pode contribuir para o alargamento da compreensão de si e dos outros.

A leitura do mundo começa nos contextos sociais e culturais em que se está inserido. Considerando que estes contextos estão cada vez influenciados pela amplidão da sociedade globalizada e que a maioria das pessoas sustenta seu capital cultural com base no consumo privado de bens e meios de comunicação, é crescente a influência e o poder da cultura multimídia que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes sobre as demais (FANTIN; RIVOLTELLA 2012). É a cultura digital.

No que diz respeito à escola, as múltiplas leituras de mundo do professor, enquanto sujeito, implicam em suas práticas pedagógicas e que podem, conforme suas relações com contextos culturais diversos, ampliar a compreensão do papel da educação nas dimensões éticas e estéticas de formação cultural (FANTIN; RIVOLTELLA 2012). Nesse sentido, a escola como centro de formação precisa vincular suas atividades com as múltiplas linguagens artísticas para também ampliar as visões de mundo dos alunos. Importa deixar que os alunos se expressem e tragam para a escola elementos do cotidiano e de suas práticas.

Decorrente disso, a relevância do trabalho docente como mediador do conhecimento, pois “[...]. Sem debate participativo, o aluno continuará em uma posição passiva diante do audiovisual, sendo que essa experiência cultural significativa permite preparar o aluno para ser sujeito e protagonista de seu conhecimento” (MORGADOURO, 2011 p. 37). Para tanto, vários pesquisadores apontam a necessidade da educação para os meios enquanto é uma possibilidade de reconstrução social e política afirmada por Freire e Macedo por meio do trabalho com cultura, múltiplas linguagens artísticas e TDICs.

Para Abreu Junior (1996), a escola deve incluir a diversidade das interações entre os conhecimentos, a criatividade, a heterogeneidade e a multirreferencialidade em busca da visão geral do conhecimento, do homem e da sociedade. Isto porque, defende que o homem deva usar todas as suas formas de percepção de mundo para pensar e agir sobre ele:

A questão essencial é definir um novo cenário epistemológico onde seja possível adotar como um critério de inserção no cenário a diversidade das interações entre o conhecimento, a criatividade, a heterogeneidade, a multirreferencialidade, enfim, a transversalidade conceitual. (ABREU JÚNIOR 1996 p. 46):

Martín-Barbero (*apud* SARTORI, 2010) explica que os processos de modernização econômica refletem nos meios de comunicação e informação que, por sua vez, estão alocados no imaginário mercantil e na memória coletiva dos sujeitos. Para o autor, essa modernização teve impacto nos sistemas educacionais que agora necessitam refletir sobre quatro dimensões para compreender o processo social mais amplo por que percorrem os países em processo de globalização, tais como: as sobrevivências

da cultura tradicional; as aceleradas transformações das culturas urbanas; as novas maneiras de relações sociais e virtuais e as relações do sistema educativo com os ambientes educativos difusos e informais mediatizados pelas TDICs.

Nesse sentido, a educação deste século deverá enfrentar a diferença da:

[...] inclusão social e cultural nos ecossistemas comunicativos e informacionais [...]. Nestes termos, o desafio ultrapassa a perspectiva da educação com as mídias ou para as mídias, mas pode ser entendido de modo mais amplo como possibilidade de educar apesar das mídias e, em certos casos, contra as mídias (SARTORI, 2010 p. 41).

Deverá considerar-se também que um conhecimento não é pertinente somente por possuir grande quantidade de informações, mas sim pela capacidade de ser contextualizado: “É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente” (MORIN, 2007, p. 85). Por isso, a comunicação será o diálogo da experiência criativa, do reconhecimento das diferenças e da abertura para o outro tendo a capacidade narrativa o fio condutor da reconstrução social de identidade (SARTORI, 2010).

Cabero (2004 *apud* SARTORI; HUNG; MOREIRA, 2016 p. 74) explica que as TDICs não veiculam informações, apenas, mas são capazes de modificar as estruturas cognitivas por meio dos sistemas simbólicos e sugere que essas tecnologias se convertam em ferramentas significativas para “[...] la formación al potenciar habilidades cognitivas, y facilitar un acercamiento cognitivo entre actitudes y habilidades del sujeto, y la información presentada a través de diferentes códigos”. No conjunto dessas ferramentas, compreende-se o cinema como um potencializador de habilidades cognitivas por diferentes códigos.

Feilitzen (1999 p. 27) atenta que a educação para a mídia também deve discutir a construção de mídia e possibilitar às crianças o manuseio com as técnicas de produção, pois “[...] O direito à mídia e à informação, o direito à liberdade de expressão e o direito de um indivíduo a expressar suas opiniões sobre as questões que o afetam devem, na sociedade de hoje, também significar participação na mídia”. Nessa compreensão, professores e alunos tornam-se construtores e intérpretes da realidade que os rodeia.

Na perspectiva do trabalho com as TDICs proposta por De Pablos *et al* (2010 *apud* SARTORI; HUNG; MOREIRA, 2016), o cinema pode auxiliar na introdução aos recursos tecnológicos e processos comunicativos e midiáticos em que a manipulação e a curiosidade geram conhecimentos instrumentais; na fase de aplicação em que se supera o conhecimento instrumental para a aplicação pedagógica das atividades docentes e que aqui podem ser práticas de montagem e filmagem de cenas e vídeos pedagógicos e a fase da integração em que há plena incorporação dos aspectos técnicos, estéticos e práticos de construção dos processos comunicativos.

As mídias digitais na educação abrem possibilidades para outras maneiras de aprendizagem e novos recursos didáticos, mais multimídias, por meio dos textos, sons e imagens (SCHÖNINGER; GONÇALVES; SARTORI, 2017). Considerando o cinema, que é a junção destes elementos, na interrelação da educação e comunicação, em

uma perspectiva educomunicativa, amplificam o cenário de produção de conhecimento e cultura.

Como as autoras mencionam, as crianças são fascinadas pelas mídias digitais e cada vez mais conectadas no ciberespaço: “[...] pesquisam, assistem, produzem e postam seus vídeos no *YouTube*, jogam, comunicam-se com seus amigos, familiares e até mesmo professores, ou seja, passaram de meros receptores da mídia para produtores ativos (SCHÖNINGER; GONÇALVES; SARTORI, 2017 p. 18) e é nessa perspectiva que a Educomunicação tem a contribuir.

Para Soares (2014a), a Educomunicação é um conjunto de ações pedagógicas inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas que, intencionalmente construídas, visam criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços intra e extraescolares. O termo, criado pelo comunicador uruguaio Mario Kaplún, de inspiração em Paulo Freire, fundamentado por Jesús Martín-Barbero e atualmente desenvolvido pelo professor da Universidade de São Paulo, Ismar de Oliveira Soares, supera a visão iluminista e funcionalista das relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis (SCHÖNINGER; SARTORI; CARDOSO, 2016).

Segundo Soares (2014a p.141), a Educomunicação é fruto das práticas da sociedade civil latino-americana organizada que buscavam soluções para os problemas de comunicação das classes populares e que foi sistematizada pela academia como prática educomunicativa em diferentes âmbitos sociais, como os midiáticos e educativos e “Suas raízes, além de culturais, linguísticas e midiáticas, são essencialmente políticas”. Hoje, seu maior desafio é que, por meio de políticas públicas, a sociedade latino-americana tenha possibilidades de construir visões alternativas de educação e comunicação que sejam dialógicas e participativas.

Para que uma prática seja educomunicativa, não basta que relacione as áreas da Educação e Comunicação, mas que esteja ancorada no dialogismo e que vise ampliar perspectivas, visões e formas de comunicação dos sujeitos por meio da expressão e o uso das novas tecnologias (MORGADOURO, 2011).

A Educomunicação, de acordo com Schöninger; Sartori e Cardoso (2016, p. 7):

- Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
- Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
- Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
- Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
- Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

As atividades pedagógicas relacionadas à Educomunicação dizem respeito

às mediações tecnológicas nos processos educacionais, a gestão de processos comunicativos, a expressão por meio das artes e a reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação (SARTORI, 2010). Todas essas atividades são possíveis com base no uso, reflexão e prática do cinema na formação de professores.

Construir relações sociais a partir da construção de conhecimento torna a escola lugar privilegiado para a formação de humanos conscientes e comprometidos com o bem comum e com os desafios da sociedade. Além do mais, ao contribuir para a autoformação dos alunos, que para Morin (2003 p. 65) significa “ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver”, também corrobora para a solidariedade, a responsabilidade social e o respeito de se ver como sujeito em meio a outros tantos.

Para Assmann (1998), aprender é sempre a descoberta do novo e acontece sempre pela primeira vez. Esta maneira de olhar a aprendizagem persuade pensar sobre várias maneiras para a educação com o intuito de resultar em milhões de possibilidades formativas para o aluno. Daí a contribuição do cinema para a compreensão da realidade e das inúmeras percepções sobre o mundo para a construção do conhecimento.

O cinema aqui é mediação da Educomunicação no sentido atribuído por Severino (2013) como um processo cuja finalidade não se esgota em si mesma, mas é uma finalidade mediata que se sobrepõe à finalidade imediata.

Ações concretas, objetivas e imediatas são importantes, mas apenas se o sentido subjetivado esteja presente, pois se referem a humanos: “[...]. Se não referidas e vinculadas a essas finalidades, a significações subjetivadas, elas se tornam atos puramente mecânicos” (SEVERINO, 2013 p.14). E a finalidade da educação está em: “[...] fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; [...] também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor” (MORIN, 2003 p. 103).

A profissão do professor, diferente de outras, não resulta em obras físicas, mas implica responsabilidade social e humana para a construção de pessoas (GOERGEN, 2006). Por isso, o cinema possibilita “ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, [...] ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia” (OSTETTO E LEITE, 2005 p.8), favorecendo os processos construtivos da educação. É esse entendimento que deve permear as ações formativas dos cursos de licenciatura engajados com a educação para as mídias.

Flores (*et al*/2005 apud FRITZEN; MOREIRA, 2008) explica que a arte é um modo de ver e dizer sobre si e sobre o mundo. Quando compartilhada no espaço escolar permite-se interligações e transformações dos sujeitos. Como o cinema é reconhecido como a arte que envolve as demais (RIVOLTELLA, 2005) e a construção da docência é colaborativa e envolve trocas e representações baseadas em atitudes e valores (BOLZAN; ISAIA, 2010), é importante incentivar reflexões que favoreçam a construção ética, estética no processo da formação inicial docente para ampliar, cada vez mais,

visões e perspectivas de mundo e de educação.

Acredita-se que o processo de alfabetização audiovisual educomunicativa proporciona autonomia aos futuros professores que, enquanto se apresentam receptivos a ler o mundo em que vivem, as relações que estabelecem com este e com as pessoas com quem convivem, ampliam percepções sobre a própria existência. Tal ação poderá contribuir para o enfrentamento das demandas que os instrumentos tecnológicos e as novas maneiras de interação social implicam na escola. Como menciona Sartre (1989, p. 37): “o leitor tem consciência de desvendar criando, de criar pelo desvendamento”. É, então, um caminho a percorrer no uso das mídias para a construção de um mundo melhor.

As transformações sociais implicadas pela inovação tecnológica e as novas maneiras de interação social, aliadas à perspectiva da Educomunicação, corroboram para que o cumprimento da legislação esteja para além da exibição das duas horas de filmes brasileiros, mas que parta da fruição e da estesia diante deles para a promoção da reflexão, crítica, comunicação e da autonomia dos alunos.

Fica evidente, portanto, a necessidade da criação de espaços de estudo e fruição do cinema nos cursos de licenciatura, uma vez que a relação dos futuros professores com as linguagens artísticas e culturais poderá refletir em práticas pedagógicas que contemplem as dimensões estéticas e, por sua vez, da formação cultural dos alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema transmite valores e concepções que, quando debatidos conjuntamente, ampliam conhecimentos sobre o meio em que se vive. Enquanto reflexo de um mundo impregnado de figuras, ícones e mensagens visuais, a escola é meio fecundo para o desenvolvimento da leitura crítica das imagens contribuindo para a valorização cultural e construção de valores diferentes dos provenientes pela massificação das mídias.

Diante destas questões, os cursos de licenciatura têm a responsabilidade de possibilitar espaços que relacionem educação e mídia. Neste artigo, defendeu-se que, por meio do cinema na perspectiva da Educomunicação, é possível criar condições de formar um professor crítico do mundo e das mensagens que veicula ou assiste, por meio de ações que contemplem as mídias, as tecnologias e as linguagens artísticas.

O cinema na escola pode ser um meio, objeto e fim de experiências formativas educomunicativas que promovam a inclusão social e digital, a cidadania, os direitos humanos, a diversidade no contato com as múltiplas linguagens artísticas.

A Educomunicação, compreendida nas interrelações da Educação e Comunicação, possibilita uma gama de reflexões e trabalhos que resultem em uma apropriação crítica e consciente das mídias. Ao usar o cinema como meio educativo, permite-se que os alunos construam juntos visões críticas sobre as mídias e sobre a sociedade ao despertar a empatia, ampliar visões de mundo, promover a sensibilidade

e a fruição e o interesse por outras linguagens artísticas.

Assim, acredita-se que a perspectiva da Educomunicação no trabalho com o cinema perpassa desde a formação inicial de professores, uma vez que contempla o manejo das mídias, saber usa-las, interpreta-las, analisa-las e avalia-las com a finalidade de um trabalho pedagógico crítico que auxilie os acadêmicos a compreenderem e se apropriarem dos processos comunicativos e midiáticos até o trabalho docente na educação básica relativo ao conhecimento, apropriação e reflexão da arte e da cultura com os alunos.

Pensar os desafios tecnológicos, midiáticos e culturais desse século dentro do trabalho escolar pode significar ações afirmativas de compreensão e ação consciente no mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Larthe. **Conhecimento Transdisciplinar: O cenário epistemológico da Complexidade**. Prefácio de Hugo Assmann. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: ruma à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink/ UFRJ, 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 13-26, jan/abr. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura Vol. 1 - O Poder da Identidade**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1999.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

FANTIN, Mônica. **CRIANÇAS, CINEMA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____; RIVOLTELLA, Pier Cesare Rivoltella. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FEILITZEN, Cecilia Von. Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia. In: _____ (Org.). **A CRIANÇA E A MÍDIA: Imagem, Educação, Participação**, Unesco: Brasil, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **Leituras no Brasil**. ABREU, Márcia (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (Org.) **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: SP: Papyrus, 2008.

HUNG, Elias Said; COBOS, Jorge Valencia; SARTORI, Ademilde Silveira. Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil: Un estudio de caso. In: **Perfiles Educativos**, v. XXXVIII, n.151, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100071, acesso em 10 mai. 2017.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogia de La comunicación**: el comunicador popular. La Habana: Caminos, 2002.

METZ Christian. A Significação do cinema. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MORGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola**: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas). Tese de Doutorado em Educação, 428 fls. 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios, 4 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

_____. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Moraes editora, 1970.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria. **Museu educação e Cultura**: encontro de crianças e professores com arte. São Paulo: Papiros, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuola. In MALAVASI, P, POLENGHI, S E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) **Cinema, pratiche formative, educazione**. Milano, Vita e Pensiero, 2005.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 1 n7, jun 2010, p 33-48.

_____; HUNG, Elias Said; MOREIRA, Patrícia Justo. Uso das TICs Como Ferramentas de Ensino e Aprendizagem: Notas Para uma Prática Pedagógica Educomunicativa. In: **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**, n 98 Jan, 2016. p. 133-152.

SARTRE, Jean Paul. **Que é Literatura?** São Paulo: editora ática, 1989.

SCHÖNINGER, Raquel R. Z. V.; GONÇALVES, Erica de Oliveira. SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e TAR: smartphones como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. In: **Temática**. n. 3, mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____; SARTORI, Ademilde Silveira; CARDOSO, Fernando Luiz. **EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA**: uma revisão sistemática. In: Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. O desafio da formação docente frente à dialética identidade e alteridade no processo educativo. In: ALMEIDA, Cleide R. S.; DIAS, Elaine T. D. M (Orgs). **Educação, Conhecimento e Formação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013 p. 9-30.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). In: **Comunicação & Educação**, n. 2, jul/dez 2014a, p. 135-142.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: **Comunicação & Educação**, n. 2, jul/dez 2014b p. 15-26.

TEIXERA, Inês Assunção de C. Teixeira. AZEVEDO, Ana Lúcia F. Azevedo; GRAMMONT, Maria

Jaqueline Grammont. O cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/2014. In: **Cinema e educação**: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Brasil: Unesco, 2015.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-29-1

